Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8570141
Centre d'intérêt: 260

Lanctôt, Yves.

Programme de perfectionnement pédagogique et social de la clientèle déficiente moyenne (18-21 ans) en vue d'une intégration progressive au marché du travail ou en centre de réadaptation pour adultes : [rapport final] / responsable du projet, Thérèse L. Paquette ; chercheur, Yves Lanctôt. -- [LaSalle] : Commission scolaire du Sault-Saint-Louis, 1981.
iii, 119, [145] p. : graph. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Projet-pilote D.M.#18. Résumé: p. 3.
Bibliogr.: p. 114-118.

Descripteur(s): *Déficient mental *Programme de perfectionnement *Elaboration de programmes *Ecole spéciale *Education spéciale *Développement du langage *Intégration sociale *Passage au travail *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Ecole Provost

Identificateur(s) de sujet: *Déficient mental moyen

L'objectif de ce projet, réalisé à la Commission scolaire du Sault-Saint-Louis, est de favoriser chez les jeunes adultes déficients moyens (18-21 ans), de milieu institutionnel ou familial, l'atteinte d'un niveau de développement pédagogique moteur et d'adaptation sociale permettant leur intégration progressive au marché du travail ou en centre de réadaptation pour adultes. Les objectifs spécifiques touchent leur perfectionnement dans les domaines du langage, de la pédagogie et des comportements sociaux adaptés.

Le rapport final a été rédigé après que deux expérimentations aient été réalisées auprès de quatorze jeunes adultes déficients moyens en 1980-1981. Ces jeunes adultes souffraient de retard à l'intérieur de trois sphères de développement (le langage, la motricité, la socialisation) ainsi qu'au niveau des acquis pédagogiques. Les jeunes adultes formaient deux classes spéciales à l'intérieur d'une école spéciale dite "transitionnelle". Les modèles d'intervention sont décrits.

Les résultats montrent, dans le domaine du langage, qu'un accent trop grand avait été mis sur le langage verbal au détriment de la communication non-verbale ou mixte. Au niveau de la pédagogie, on note que seules de nombreuses répétitions peuvent permettre une amélioration des résultats pour l'apprentissage de l'écriture du nom, de l'adresse et du numéro de téléphone. On a remarqué, enfin, que suite au programme de perfectionnement, les sujets manifestaient une meilleure adaptation sociale. Ils étaient, en général, plus à l'aise, plus ouverts, plus gais.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8370370

Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire du Sault-St-Louis
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote

CDDQ 8570141

RAPPORT FINAL

PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET SOCIAL DE LA CLIENTÈLE DÉFICIENTE MOYENNE (18-21 ans) EN VUE D'UNE INTÉGRATION PROGRESSIVE AU MARCHÉ DU TRAVAIL OU EN CENTRE DE RÉADAPTATION POUR ADULTES

124

AOÛT 1981

TABLE DES MATIÈRES

		page
Feuille synthèse de présentation		1
Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour		4
1.	Titre du projet	5
2.1	Commission scolaire	5
2.2	Ecole	5
3.	Membres de l'équipe	6
4.	PLAN DE RECHERCHE	
4.1	Modèle d'organisation	
4.1.1	Identification des difficultés des élèves concernés par ce projet	6
	A. Difficultés générales	6
	B. Données spécifiques	7
4.1.2	Nombre d'élèves en fonction des différentes difficultés énumérées précédemment	15
4.1.3	Groupe-Âges et Sexe	16
4.1.4	Localisation des sujets en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier"	16
	1. La programmation	17
	2. L'objectif premier	17
	3. Les pré-stages	17
4.1.5	Organisation physique et humaine de l'école et de la classe.	18
4.5.1.1	Organisation physique de l'école	18
4.5.1.2	Organisation humaine de l'école	18
4.5.1.3	Organisation physique des classes 18-21 ans	22
4.1.6	Intervenants(tes) - Fonction et Disponibilités	24
4.1.6.1	Enumération	24
4.1.6.2	Description	25
4.1.7	Assiette-horaire	29
4.1.8	Facteurs géographiques	30
4.1.8.1	Territoire desservi par l'école	30
4.1.8.2	Transport scolaire	30
4.1.9	Ententes de services avec le ministère des Affaires sociales du Québec	31
4.1.9.1	Le comité conjoint	31
4.1.9.2	Les ententes Ecole-Centre d'accueil	33
4.1.9.3	Remarques	34
4.1.9.4	Ententes avec des organismes du minsitère de l'Education	37
	1. Stagiaires	37
	2. Stagiaires universitaires	38

		page
4.1.10	Problématique organisationnelle	39
4.1.11	Les objectifs de l'organisation	40
4.2	Les objectifs précis du projet	42
4.2.1	Objectif général	42
4.2.1.1	Opérationnalisation de l'objectif ..... (étapes de réalisation)	42
4.2.2	Objectifs spécifiques	44
4.2.2.1	Dans le domaine du langage	44
4.2.2.2	Dans le domaine de la pédagogie	44
4.2.2.3	Le domaine des comportements sociaux adaptés	45
4.3	Les hypothèses	45
4.3.1	Langage	45
4.3.2	Pédagogie	45
4.3.3	Social	45
4.4	Elaboration du modèle d'intervention	45
4.4.1	Domaine du langage	46
4.4.1.1	Problématique	46
4.4.1.2	Objectifs de l'intervention	47
4.4.1.3	Description de l'intervention	48
	A. L'intervention prend plusieurs formes	48
	B. Commentaires	49
4.4.2	Domaine de la pédagogie	60
4.4.2.1	Problématique	60
4.4.2.2	Objectifs de l'intervention	60
4.4.2.3	Elaboration du modèle d'intervention	62
4.4.3	Domaine des comportements sociaux adaptés	68
4.4.3.1	Problématique	68
4.4.3.2	Objectifs de l'intervention	69
4.4.3.3	Description de l'intervention	70
4.4.4	L'intervention auprès de la déficience --- Remarques générales	74
4.4.4.1	Du "retard" de l'évolution du déficient	74
4.4.4.2	L'intervenant et le déficient	75
4.4.4.3	L'observation de l'enfant	79
4.4.4.4	Planification des activités	80
4.4.4.5	Organisation physique matérielle	81
4.4.4.6	Limites comportementales	83
4.4.4.7	Remarques supplémentaires	85
4.4.5	Année scolaire 1980-1981 par rapport à l'année scolaire 1979-1980	86
4.5	Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation ..	86
4.5.1	Moyens d'évaluation	86
4.5.1.1	Evaluation préalable à l'admission au programme 18-21 ans	87
4.5.1.2	Evaluation du langage	87

		page
4.5.1.3	Evaluation pédagogique	87
4.5.1.4	Psychomotricité	88
4.5.1.5	Evaluation: domaine de l'adaptation sociale	88
4.5.2	Résultats	88
4.5.2.1	Langage	88
4.5.2.2	Pégagogie	90
4.5.2.3	Intégration sociale	93
4.5.3	Analyse et interprétation	96
4.5.3.1	Langage	96
4.5.3.2	Pédagogie	97
4.5.3.3	Intégration sociale	98
	- apprentissages taux de réussite "bon" (10/14 et plus) .	98
	- plus ou moins bien réussis (de 5/14 à 9/14)	100
	- items le moins bien réussis (0/14 à 4/14)	103
4.6	Remarques supplémentaires	108
5.	IMPACT SOCIAL	
5.1	Moyens d'information utilisés	110
5.1.1	Information aux enseignants	110
5.1.2	Information aux parents	110
5.2	Attitudes	111
5.2.1	Attitude des parents	111
5.2.2	Attitude des enseignants	111
5.2.3	Attitude du milieu environnant	111
6.	RECOMMANDATIONS	111
7.	BIBLIOGRAPHIE	114
8.	BUDGET	119
9.	IDENTIFICATION	119
10.	RESOLUTION	119

LISTE DES ANNEXES

"A" ..... Résultats individuels --- Juin 1980-Juin 1981
Evolution psycho-neuro-perceptivo motrice

"B" ..... Horaire de groupes

"C" ..... Bulletin utilisé

"D" ..... Organigramme Secteur déficience -
Commission scolaire du Sault-Saint-Louis

"E" ..... Plan situationnel des programmes -
Ecole transitionnelle Provost et Ecole Sainte-Catherine-Labouré

"F" ..... Quelques exemples de fiches de contrôle journalier et/ou hebdomadaire

"G" ..... Relevé cumulatif des acquisitions de l'élève
- Langage oral
- Ecriture
- Mathématique
- Sciences humaines
- Comportements sociaux adaptés
- Education physique
- Arts plastiques
- Atelier de cuisine
- Couture
- Tressage - Tissage
- Crochet
- Enfilage
- Atelier de construction

"H" ..... Programme de psychomotricité

"I" ..... Programme de musicothérapie

"J" ..... Programme de fiches en arts plastiques

"K" ..... Programme de développement de la parole -
Hôpital Notre-Dame

"L" ..... Programme d'étude pour déficients moyens -
Division par groupes d'âge

L'auteur de ce rapport tient à exprimer sa reconnaissance la plus sincère à l'endroit de toutes les personnes qui ont collaboré à ce projet de recherche.

YVES LANCTÔT
Psychologue-chercheur

RAPPORT FINAL

PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET SOCIAL DE LA CLIENTÈLE DÉFICIENTE MOYENNE (18-21 ans) EN VUE D'UNE INTÉGRATION PROGRESSIVE AU MARCHÉ DU TRAVAIL OU EN CENTRE DE RÉADAPTATION POUR ADULTES

Août 1981
/pfl

FEUILLE SYNTHÈSE DE PRÉSENTATION
DU RAPPORT

PÉRIODE COUVERTE PAR L'EXPÉRIMENTATION
1980-1981

COMMISSION SCOLAIRE: du Sault-Saint-Louis

RÉGION ADMINISTRATIVE: 6B

SECTEUR: Déficience moyenne GROUPE D'ÂGE: 18-21 ans

NOMBRE D'ÉLÈVES IMPLIQUÉS DANS LE PROJET: 14 élèves

TITRE DU PROJET: Programme de perfectionnement pédagogique et social de la clientèle déficiente moyenne (18-21 ans) en vue d'une intégration progressive au marché du travail ou en centre de réadaptation pour adultes.

RESPONSABLE DU PROJET:
NOM: Madame Thérèse L. Paquette
FONCTION: Coordonnatrice à l'adaptation scolaire
TÉLÉPHONE: 365-4600

CHERCHEUR ATTITRÉ:
NOM: Monsieur Yves Lanctôt
FONCTION: Psychologue
TÉLÉPHONE: 637-0962, 637-1747, 637-4451

OBJECTIFS DU PROJET: (RÉSUMÉ)

Favoriser chez des jeunes adultes déficients moyens (18-21 ans), de milieu institutionnel ou familial, l'atteinte d'un niveau de développement pédagogique moteur et d'adaptation sociale permettant leur intégration progressive au marché du travail ou en centre de réadaptation pour adultes.

DESCRIPTION SOMMAIRE DE L'EXPÉRIMENTATION RÉALISÉE JUSQU'À CE JOUR

Juin 1980:	Évaluation de la clientèle
1er septembre au 30 septembre 1980:	Implantation du projet.
1er octobre 1980 au 30 janvier 1981:	- Première phase d'expérimentation. - Expérimentation de moyens pédagogiques et psychologiques individuels et/ou de groupe. - Évaluation des progrès réalisés.
1er février au 30 juin 1981:	Deuxième phase d'expérimentation.
Juillet 1981:	Rédaction du rapport final.

Montant total de la subvention autorisée pour l'année 1980-1981:

59 340,00$

1. TITRE DU PROJET

Programme de perfectionnement pédagogique et social de la clientèle déficiente moyenne (18-21 ans) en vue d'une intégration progressive au marché du travail ou en centre de réadaptation pour adultes.

2.1 COMMISSION SCOLAIRE

Commission scolaire du Sault-Saint-Louis
8700 boul. Champlain,
LaSalle (Québec)
H8P 3H7

2.2 ÉCOLE

Ecole Transitionnelle Provost
580-2e avenue,
Lachine (Québec)
H8S 2T2

3. MEMBRES DE L'ÉQUIPE

Madame Thérèse L. Paquette

Baccalauréat en orthopédagogie
Coordonnatrice à l'adaptation scolaire
Responsable de la programmation académique
Secteur déficience (commission scolaire du Sault-Saint-Louis)
Responsable du projet de recherche

Monsieur Yves Lanctôt

Baccalauréat spécialisé en psychologie clinique
Maîtrise en psychologie
Chercheur attitré du projet de recherche

Monsieur Serge Décarie

Brevet en pédagogie
Licence en psychologie
Participe aux activités d'évaluation

Madame Elisa Pierna

Baccalauréat en enfance inadaptée (psychomotricité)
Evaluation en psychomotricité
Enseignante (d'un groupe de 13-18 ans)

Madame Diane Langlois

D.E.C. en éducation spécialisée
Co-responsable d'ateliers
Assistance au professeur
Animation socio-culturelle

Madame Denyse Leboeuf

Enseignante (groupe "faible")
Responsable des apprentissages dans les domaines visés

Monsieur Max Dougé

Enseignant (groupe "fort")
Responsable des apprentissages dans les domaines visés

4. PLAN DE LA RECHERCHE

4.1 Modèle d'organisation

4.1.1 Identification des difficultés des élèves concernés par ce projet

A. Difficultés générales

Il s'agit de deux groupes d'adultes déficients(tes) moyens(nes) institutionnalisés(es) (13/14) et de famille (1/14). Ces jeunes adultes souffrent de retard à l'intérieur de trois sphères de développement pouvant être considérées comme étant les plus importantes:

- le langage
- la motricité
- la socialisation,

ainsi qu'au niveau des acquisitions pédagogiques.

Pour plusieurs, il s'agit de leur deuxième expérience significative de scolarisation.

Les difficultés motrices de ces jeunes adultes ne constituent pas, par contre, des handicaps majeurs nécessitant des soins spéciaux (physiothérapie, orthopédie, etc...).

Remarque

Les critères de sélection pour ce groupe sont:

Langage:
- peut émettre des sons
- possède un début de compréhension de consignes simples.

Moteur:
- aucun handicap majeur nécessitant des soins spéciaux.

Social: . continence acquise.

B. Données spécifiques

(vous trouverez en annexe des données plus détaillées sur chacun des sujets)

Sujet 1 (année 1979-1980: n'était pas sujet de recherche)

Sexe: masculin Âge: 19 ans (61-05-18)

. demeure en institution
. hyperkinétique
. comportement d'auto-mutilation.

Sujet dont le temps d'attention est très limité.

Le sujet a peur des personnes nouvelles, des situations nouvelles et de la foule (intégration à l'école plus difficile).

Les comportements d'auto-mutilation apparaissent quand le sujet est fortement contrarié ou quand il a peur.

Il est attiré de façon excessive et compulsive par tout ce qui se mange ou par toute situation impliquant un repas ou une collation.

Difficultés importantes de communication: ne dit que quelques mots et utilise les gestes de façon imprécise (l'hyperkinésie est un facteur négatif à ce niveau).

Évaluation P.P.I. (institution privée): 1979-1980

Évaluation en langage et motricité: juin 1981

Évaluation pédagogique: septembre, décembre 1980 et juin 1981.

Sujet 2 (année 1979-1980: sujet de recherche 1)

Sexe: masculin Âge: 20 ans (60-03-29)

. demeure en institution
. tendance schyzoïde
. épileptique (contrôlé)
. comportement d'auto-mutilation possible.

Le sujet a fait d'énormes progrès au cours de l'année scolaire 1979-1980.

Sa tendance schyzoïde est de plus en plus faible. Ses retraits

sont beaucoup moins fréquents. Les comportements d'auto-mutilation ont été éliminés.

Quoique sociable avec les pairs, il demeure très solitaire.

Sa participation aux activités demeure lente, par contre, son attention est plus soutenue.

Il est très facilement distrait par les stimuli de l'environnement (camions dans la rue, une porte qui se ferme, un crayon qui tombe, etc...).

Difficulté de communication: le sujet peut dire plusieurs mots mais ne les emploie pas spontanément.

Évaluation psychologique: 1979

Évaluations pédagogique, psychomotrice et orthophonique: 1979-1980-1981.

Sujet 3 (année 1979-1980: n'était pas sujet de recherche)

Sexe: masculin Âge: 17 ans (63-01-28)

- demeure en institution
- intégration au groupe 18-21 ans le 80-11-24 en raison de ses capacités supérieures à celles des élèves des groupes 13-18 ans et considérant le fait qu'il aura 18 ans en cours d'année scolaire.
- facilement influençable par le climat environnant: sujet insécure qui "masque" son insécurité par une compulsion de répétition verbale.

Cette insécurité se révèle quand il y a un conflit dans son environnement (même s'il ne fait pas partie de ce conflit) et face à des personnes adultes inconnues.

- présence aussi de verbalisations "miroir": se parle à lui-même.
- bonne capacité d'attention. Quelques difficultés de concentration.
- apprentissages rapides lorsque le contact avec le responsable adulte est établi.
- difficultés créées principalement par ses traits psychotiques.
- contact fragile avec la réalité: amélioration importante au cours de l'année 1979-1980
- communication verbale satisfaisante: bon vocabulaire, utilisation spontanée du langage verbal, quelques difficultés d'articulation.

Évaluation psychologique: 1979

Évaluations pédagogique, langage et motricité: 1979-1980-1981

Sujet 4 (année 1979-1980: n'était pas sujet de recherche)

Sexe: masculin Âge: 18 ans (62-04-03)

- demeure en institution
- 1979-1980: scolarisation en institution privée pour déficients mentaux
- difficultés de communication: langage gestuel et utilisation de quelques syllabes
- difficultés importantes au niveau de la motricité fine
- bon potentiel
- difficultés d'attention et de concentration
- peu persévérant
- autonome
- sujet insécure.

Évaluation P.P.I. (institution privée): 1979-1980

Évaluations pédagogique, langage et motricité: septembre, décembre 1980 juin 1981

Sujet 5 (année 1979-1980: sujet de recherche 3)

Sexe: féminin Âge: 21 ans (59-09-16)

- demeure en institution
- épileptique (contrôlée)
- sujet calme
- très dépendante: manque de confiance
- a un très bon potentiel: bonnes capacités de concentration et d'attention
- apprentissages rapides: très intéressée et curieuse
- difficultés de communication: utilisation spontanée du langage non-verbal associé à quelques mots. Difficultés d'articulation
- difficultés dans le domaine de la motricité globale causées par la présence d'une tige métallique reliée à la colonne vertébrale
- très sociable: communique beaucoup avec l'adulte et les pairs
- recherche "exagérée" de l'approbation de l'adulte
- autonome, indépendante: prend des initiatives

- très persévérante
- bonne motricité fine
- progrès importants réalisés au cours de l'année scolaire 1979-1980.

Évaluation psychologique: 1979

Évaluations pédagogique, orthophonique et psychomotrice: 1979-1980-1981.

Sujet 6 (année 1979-1980: n'était pas sujet de recherche)

Sexe: masculin Âge: 18 ans (62-07-22)

- demeure en institution
- microcéphalie
- tendances autistiques allant en décroissant
- quelques difficultés de motricité globale: liées à une latéralité non-établie et à une déficience de la perception spatiale
- utilise spontanément le langage verbal
- sujet sociable mais sélectif
- très craintif: adaptation lente à l'adulte
- bonnes capacités d'attention et de concentration: exécution lente
- quelques difficultés en motricité fine.

Évaluation psychologique: 1979

Évaluations pédagogique, langage et motricité: 1979-1980-1981.

Sujet 7 (année 1979-1980: sujet de recherche 4)

Sexe: masculin Âge: 21 ans (59-08-07)

- demeure dans sa famille
- depuis le 80-11-25: scolarisation à demi-temps (A.M.) et mise en place d'une intervention spécifique liée au problème de comportement du sujet
- obésité et forte myopie
- instabilité affective importante suite à l'expérience de situations traumatisantes pendant les dernières années
- ne peut endurer la solitude et la frustration
- très sociable: la relation est excellente avec le sujet quand les contacts avec l'adulte sont fréquents et bien établis
- ne peut contrôler ses réactions émotives que très difficilement

Des progrès importants ont été réalisés au cours de l'année scolaire 1979-1980. Par contre, une adaptation nouvelle au milieu scolaire a dû être faite (à cause particulièrement de la présence d'un nouvel enseignant à l'école et d'une situation familiale plus tendue pendant une certaine période).

- bonne communication: utilise des phrases complètes
- tendance à bégayer légèrement dans une situation où il ressent de l'insécurité
- ressent une certaine frustration causée par la conscience de ses difficultés, de sa "différence" des gens "normaux"
- autonome: prend des initiatives
- quelques difficultés motrices causées par son obésité.

Évaluation psychologique: 1979

Évaluations pédagogique, orthophonique et psychomotrice: 1979-1980-1981.

Sujet 8 (année 1979-1980: n'était pas sujet de recherche)

Sexe: masculin Âge: 19 ans (61-09-22)

- demeure en institution
- paralysie cérébrale
- épileptique (contrôlé)

Difficultés importantes dans le domaine de la motricité causées par sa paralysie cérébrale.

Bon potentiel: difficultés de concentration et d'attention causées surtout par une carence de pratique d'apprentissages nouveaux.

Sujet un peu paresseux: habitué à ce que d'autres fassent les efforts à sa place.

- insécurité face à tout ce qui est nouveau
- peut être autonome
- difficultés de communication: langage gestuel non-articulé, utilisation de sons
- bon langage réceptif.

Évaluation P.P.I. (institution privée) et évaluation psychologique: 1979-1980

Évaluations pédagogique, langage et motricité: septembre et décembre 1980 juin 1981.

Sujet 9 (année 1979-1980: sujet de recherche 9)

Sexe: féminin Âge: 20 ans (60-08-28)

. demeure en institution
. mongolisme

Le sujet connaît quelques difficultés de coordination motrice quoique des progrès importants aient été réalisés dans ce domaine au cours de l'année scolaire 1979-1980.

Dans le domaine du langage, le sujet s'exprime par sons et par gestes. Des difficultés d'articulation font que seul quelques mots (d'une syllabe) sont compréhensibles. Le langage réceptif est par contre, assez bon.

Ce sujet peut être considéré comme étant le plus faible du groupe au niveau des acquisitions et de l'évolution personnelle.

Le sujet a besoin d'énormément d'encouragements pour persévérer à l'intérieur d'une activité. Se décourage vite. Face à une difficulté, elle ne demande pas d'aide, elle adopte plutôt certains comportements de frustration (elle "boude", pleurniche, refuse de poursuivre).

. sociable.

Évaluation psychologique et psycho-sociale (Rutgers, Vineland, Stanford-Binet) et évolution psycho-pédagogique: 1978

Évaluations pédagogiques et psycho-pédagogiques, orthophoniques et psychomotrices: 1979-1980-1981.

Sujet 10 (année 1979-1980: sujet de recherche 6)

Sexe: féminin Âge: 20 ans (60-08-03)

. demeure en institution
. mongolisme
. comportements obsessifs-compulsifs

Le sujet a une excellente coordination motrice, tant en motricité globale qu'en motricité fine.

Grande amélioration dans le domaine du langage pendant l'année scolaire 1979-1980. Meilleur langage expressif: utilise le mot et la phrase (agent et mot d'action) de façon plus compréhensible et utilise moins de gestes. Le langage réceptif est aussi plus élaboré. Par contre, il y a une certaine tendance à parler trop vite et à répéter le(s) même(s) mot(s) plusieurs fois de suite. Ceci est associé aux tendances obsessives-compulsives du sujet qui peuvent être remarquées par plusieurs autres comportements.

En voici quelques exemples:

- le sujet collectionne des images de toutes sortes qu'elle découpe de différentes revues. Dès qu'elle a un instant de libre, elle découpe ces images qui remplissent son pupître et s'entassent autour d'elle.

- Lorsqu'elle ne découpe pas pendant son temps libre, elle "écrit" c'est-à-dire qu'elle trace des lignes horizontales, de gauche à droite (lignes ondulées semblables à des vagues) et de haut en bas. Elle appelle cela ses "lettres". Elle en remplit de grands nombres de façon compulsive.

- A l'arrivée et au départ, il est très difficile de la tirer d'une activité. Lorsqu'elle s'arrête, elle "doit" placer et replacer à de nombreuses reprises tout objet se trouvant près d'elle. Ceci est fait de façon obsessive et repris constamment.

- Elle collectionne une quantité et une variété importante d'objets qu'elle "pige" ici et là. Laissée à elle-même, elle en empilerait des sacs tous les jours.

Des moyens d'intervention seront entrepris pour faire disparaître ces comportements. Il est malheureux que son langage ne soit pas assez élaboré pour expliquer les raisons de ces activités.

. elle est très sociable
. très minutieuse dans tout ce qu'elle fait. Ses tendances obsessives s'expriment ici aussi.
. curieuse, très intéressée à tout nouvel apprentissage.

Évaluations: Stanford-Binet: 1975
Rutgers, dessin du bonhomme, pédagogique, psycho-pédagogique: 1978

Évaluations psycho-pédagogique, pédagogique, orthophonique, psychomotrice: 1979-1980-1981

Sujet 11 (année 1979-1980: sujet de recherche 7)

Sexe: masculin Âge: 20 ans (60-01-23)

. demeure en institution
. mongolisme
. très bonne motricité
. sujet sociable mais sélectif et individualiste
. très bon langage réceptif. Langage expressif difficile: utilise le mot de façon spontanée. Le volume de voix est très faible.

. indépendant, autonome
. sujet très imaginatif: il lui arrive d'insérer certains exercices à l'intérieur de "jeux" où il mime un film dont il se souvient et qui comporte un lien avec l'exercice en cours. Il a une très bonne mémoire des faits et des images.

Le seul sujet qui, consciemment, agence et harmonise les couleurs d'une composition artistique (peinture, pastels, gouache).

Perçu comme étant un peu paresseux, un fait, il sait ce qu'il veut, ce qu'il aime et il accepte difficilement de faire des exercices qu'il ne connaît pas ou qui demande un effort physique ou un déplacement.

Évaluations: Psychologique: Stanford-Binet et Rutgers: 1978
Pédagogique et psycho-pédagogique: 1978-1979-1980-1981
Orthophonique et psychomotrice: 1979-1980-1981
Langage et motricité: 1981

Sujet 12 (année 1979-1980: n'était pas sujet de recherche)

Sexe: féminin Âge: 20 ans (60-09-27)

. demeure en institution
. mongolisme
. langage réceptif relativement bon
. langage expressif: utilise le mot associé au geste
. autonome
. sujet sociable. Possède un sens de l'humour: aime faire des blagues
. bonne motricité
. difficultés principales: motricité fine, écriture.

Évaluations: Psycho-pédagogique: 1980-1981
Psychologique: 1978
Langage et motricité: 1981

Sujet 13 (année 1979-1980: n'était pas sujet de recherche)

Sexe: féminin Âge: 19 ans (60-12-28)

. demeure en institution
. obésité
. mongolisme
. langage réceptif: utilise quelques mots, associés aux gestes

. sociable
. autonome: peut remplir certaines responsabilités (tâches simples pouvant impliquer un déplacement)
. motricité: assez bonne coordination quoique certaines difficultés sont causées par son obésité.

Évaluations: pédagogiques et psycho-pédagogiques: 1979-1980-1981
psychologique (Rutgers, Stanford-Binet): 1980
langage et motricité: 1981

Sujet 14 (année 1979-1980: n'était pas sujet de recherche)

Sexe: féminin Âge: 19 ans (61-07-01)

. demeure en institution
. sujet plus mature que le reste du groupe
. très sociable
. aime rendre service: peut remplir les tâches
. excellente motricité
. très bon langage réceptif
. langage expressif: utilise le mot et le geste
. très consciente de l'environnement
. prend des initiatives
. autonome

Évaluations: pédagogiques et psycho-pédadogiques: 1979-1980-1981
psychologique (Stanford-Binet, Rutgers): 1980
langage et motricité: 1981

4.1.2 NOMBRE D'ÉLÈVES EN FONCTION DES DIFFÉRENTES DIFFICULTÉS ÉNUMÉRÉES PRÉCÉDEMMENT

Comme vous avez pu le constater à la lecture des pages qui précèdent, les 14 adultes sujets de recherche présentent à peu près les mêmes difficultés quoiqu'à des niveaux différents.

Ainsi,tenant compte des acquisitions antérieures et du niveau de développement, les sujets ont été séparés en deux(2) groupes distincts. Les sujets 1, 4, 8, 12, 13 et 14 forment le groupe "A" ("faible") et les sujets 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 et 11 forment le groupe "B" ("fort"). Le groupe "A" réunit les sujets qui en sont à leur première année de scolarisation à l'école transitionnelle Provost, alors que le groupe "B" regroupe des élèves qui étaient scolarisés à l'école transitionnelle Provost pendant l'année scolaire 1979-1980 (les sujets 3 et 6 n'étaient pas, par contre, sujets de recherche pendant l'année scolaire 1979-1980, se trouvant dans un groupe 13-18 ans).

Il faut bien comprendre que cette division ne tient que si l'on considère les réalisations et l'adaptation socio-scolaire actuelle des sujets et qu'elle ne peut en rien servir de moyen de prédiction quant aux réalisations futures.

Les difficultés principales que nous retrouvons sont celles-ci (le chiffre indique le nombre de sujets pour chacune des difficultés):

motricité globale:	4	mongolisme:	5
motricité fine:	9	myopie:	1
langage:	11	hyperkinésie:	1
socio-affectif:	3	tendances psychotiques:	3
paralysie cérébrale:	1	microcéphalie:	1
épilepsie:	3	obésité:	2

4.1.3 GROUPE-ÂGES et SEXE

Le groupe est composé de jeunes adultes de 17 à 21 ans répartis comme suit (au 30 septembre 1980):

ÂGE / SEXE	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	21 ans	TOTAL
MASCULIN	1	2	2	2	1	8
FÉMININ	0	0	2	3	1	6
TOTAL	1	2	4	5	2	14

Comme il a été dit plus tôt, le sujet de 17 ans (sujet 3) a été exceptionnellement intégré à ce groupe le 24 novembre 1980 en raison de son évolution supérieure à celle des élèves des groupes 13-18 ans à l'intérieur duquel il se trouvait et en raison aussi du fait qu'il aura 18 ans pendant l'année scolaire 1980-1981. Il a été évalué que le programme 18-21 ans était mieux adapté au potentiel de ce sujet que celui des 13-18 ans.

4.1.4 LOCALISATION DES SUJETS EN FONCTION DE LEURS PAIRS DU SECTEUR DIT "RÉGULIER"

Les jeunes adultes forment deux(2) classes spéciales à l'intérieur d'une école spéciale dite "transitionnelle". Vous trouverez en 4.1.10 la problématique organisationnelle particulière à cette école. Nous verrons ici quelques-unes des particularités des services offerts à ces deux groupes et qui les distinguent des autres groupes d'âges de l'école ainsi que des groupes intégrés aux écoles régulières.

1. La programmation:

Le programme des deux groupes est axé principalement vers l'adaptation sociale. Ceci n'excluant pas les acquisitions plus académiques puisque l'intervention est individualisée et que les élèves ne sont pas tous "dirigés" vers un même objectif selon leur âge et leur niveau d'évolution. Nous tentons le plus possible d'intégrer les acquisitions des différents domaines d'apprentissages au domaine de l'adaptation sociale.

2. L'objectif premier:

Le but premier des programmes est l'intégration des jeunes adultes au marché du travail alors que les autres groupes, le but est l'intégration en école régulière. Cette intégration peut se faire de deux façons:

. directement: par l'admission de nos élèves à un C.R.A. (centre de rééducation pour adultes) ou un C.T.A. (centre de travail pour adultes);

. indirectement: -par l'intégration des élèves en classe spéciale à la polyvalente. Pour les plus jeunes de ce groupe d'âges dont le potentiel est plus grand, cette solution est adoptée. La polyvalente dirige ensuite ces jeunes vers le C.R.A. ou C.T.A. ou les intègre à son programme de stages en milieu régulier de travail.

-par l'intégration des élèves au programme de stages en milieu de travail régulier offert par la polyvalente (ce programme ne s'adresse qu'aux élèves de plus de 16 ans).

3. Les pré-stages:

L'école transitionnelle offre à certains élèves des deux groupes 18-21 ans la possibilité de se familiariser avec certaines caractéristiques "sociales" du travail par l'intégration à un programme de pré-stages, sous la responsabilité de l'éducatrice spécialisée (ou d'un autre membre du personnel pour quelques-uns). Ces pré-stages (internes, de 30 à 60 minutes par jour) habituent les élèves à recevoir des consignes d'autres personnes que l'intervenant principal (l'enseignant, doit effectuer une même tâche, à une même heure, chaque jour).

4.1.5 ORGANISATION PHYSIQUE ET HUMAINE DE L'ÉCOLE ET DE LA CLASSE

4.1.5.1 Organisation physique de l'école

L'école reçoit 57 enfants et jeunes adultes déficients(es) moyens(nes) institutionnalisés(es) ou de famille, âgés(es) de cinq(5) à vingt-et-un(21) ans et divisés(es) (selon l'âge chronologique) en:

- 2 groupes de 6-7-8 ans (faible, fort)
- 2 groupes de 9 à 12 ans (faible, fort)
- 2 groupes de 13 à 18 ans (faible, fort)
- 2 groupes de 18 à 21 ans (faible, fort).

Il y a un local (classe) attribué à chacun des groupes. De plus, l'école comprend:

- une salle de psychomotricité
- un gymnase
- une salle de récréation
- une cour extérieure (clôturée)
- un atelier de construction
- un atelier de cuisine
- un atelier de bricolage
- un local réservé à l'orthophonie
- un local réservé à la psychomotricité
- un local réservé à la psychologie et à l'infirmière
- un local réservé à la direction
- un secrétariat
- une matériathèque
- une salle de professeurs
- une cuisine
- une salle de réserve du matériel d'arts plastiques.

L'école transitionnelle Provost est une école de trois(3) étages dont deux (et un sous-sol) sont utilisés. Le troisième étage ne peut être utilisé en raison du nombre restreint d'élèves à l'intérieur de l'école.

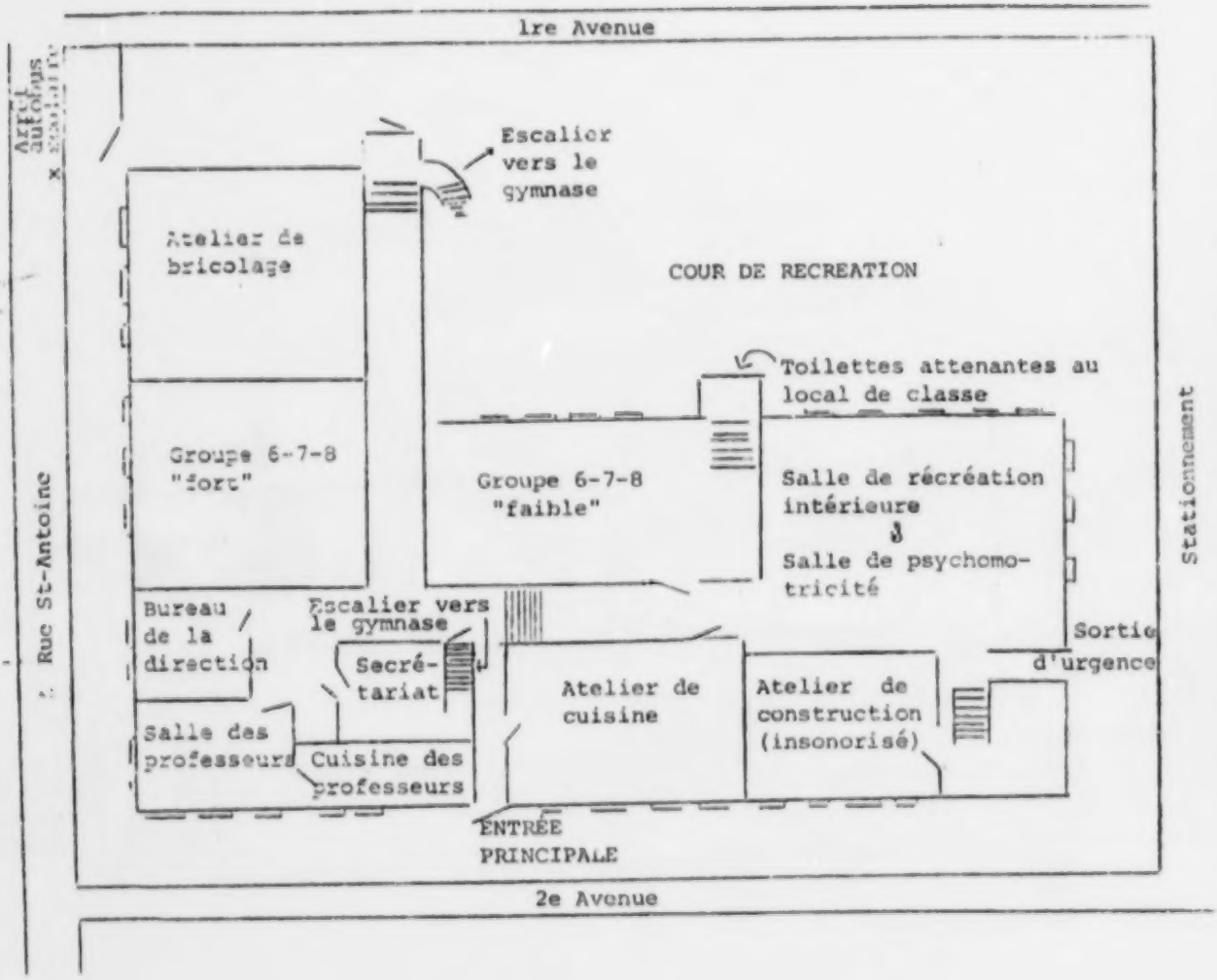
Les plans du rez-de-chaussée, du premier étage et du sous-sol de l'école sont reproduits dans les pages suivantes (19-20-21).

4.1.5.2 Organisation humaine de l'école

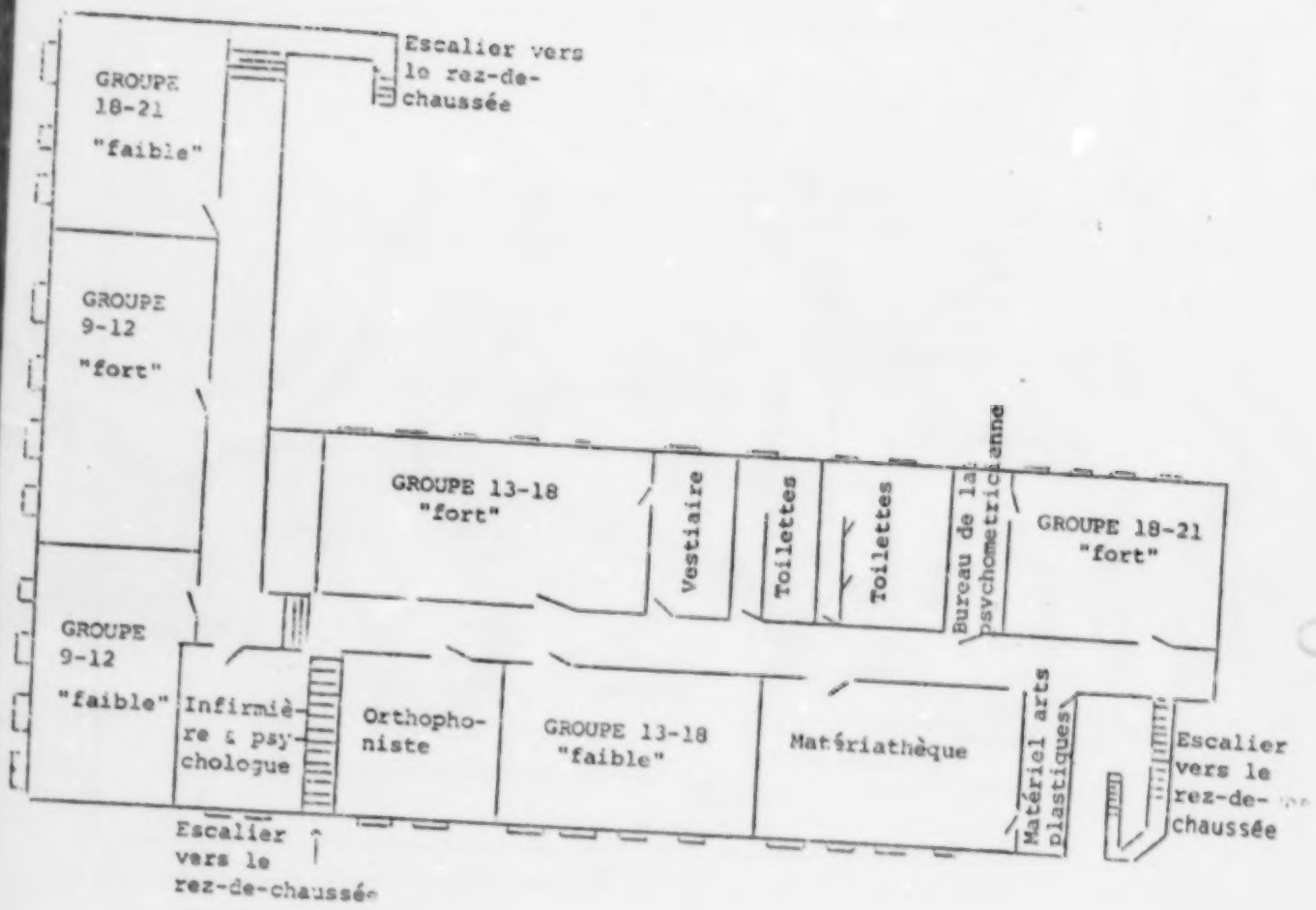
Le personnel de l'école est composé de:

- une directrice
- onze(11) professeurs (dont une psychomotricienne)
- trois(3) éducatrices spécialisées (dont une est rattachée aux deux(2) groupes 18-21 ans)
- un orthophoniste consultant
- une infirmière

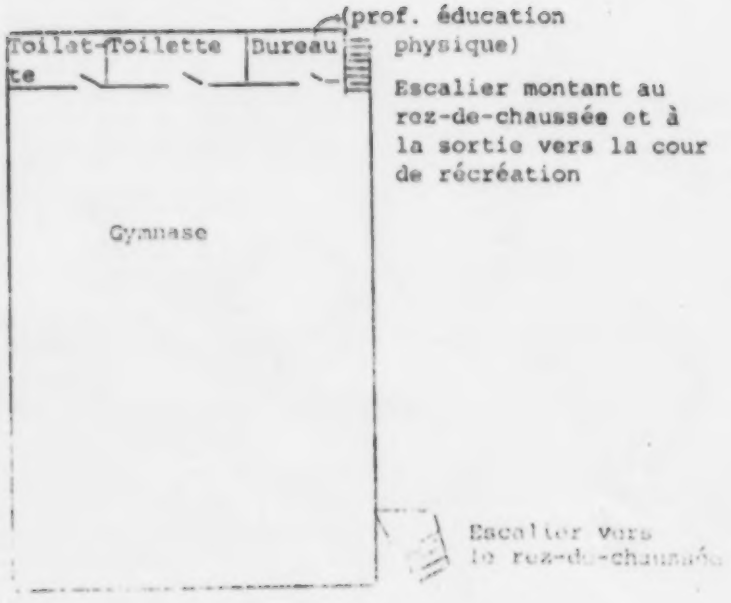
PLAN DU REZ-DE-CHAUSÉE



PLAN DU PREMIER ÉTAGE



PLAN DU SOUS-SOL

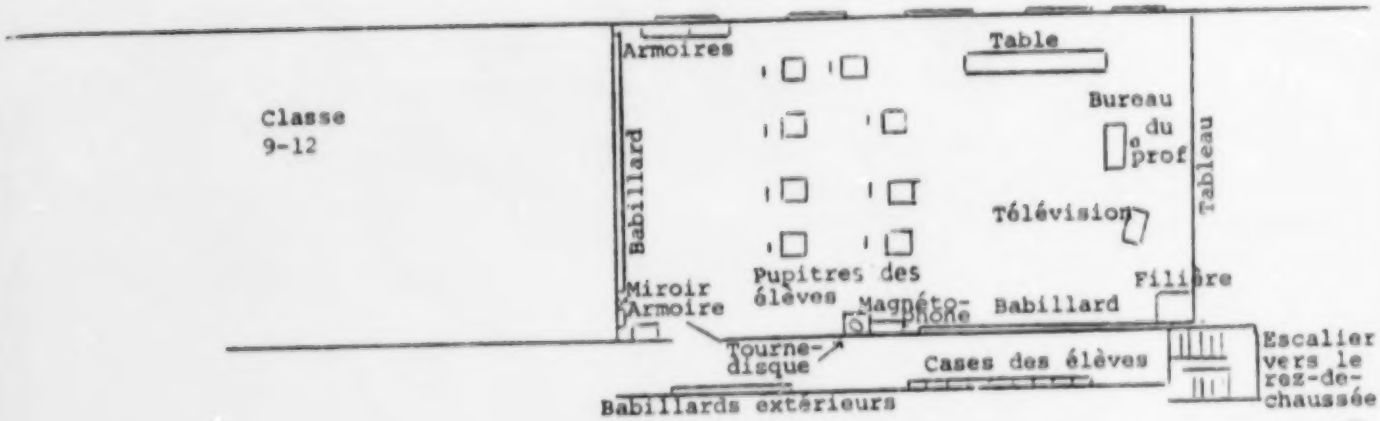


. un psychologue
. un psychologue-chercheur
. une secrétaire
. un concierge
. stagiaires universitaires (nombre variable)
. élèves stagiaires déficientes légères (2).

4.1.5.3 Organisation physique des classes 18-21 ans

a) Classe de 18-21 ans (groupe "faible")

Cette classe est située au premier étage.



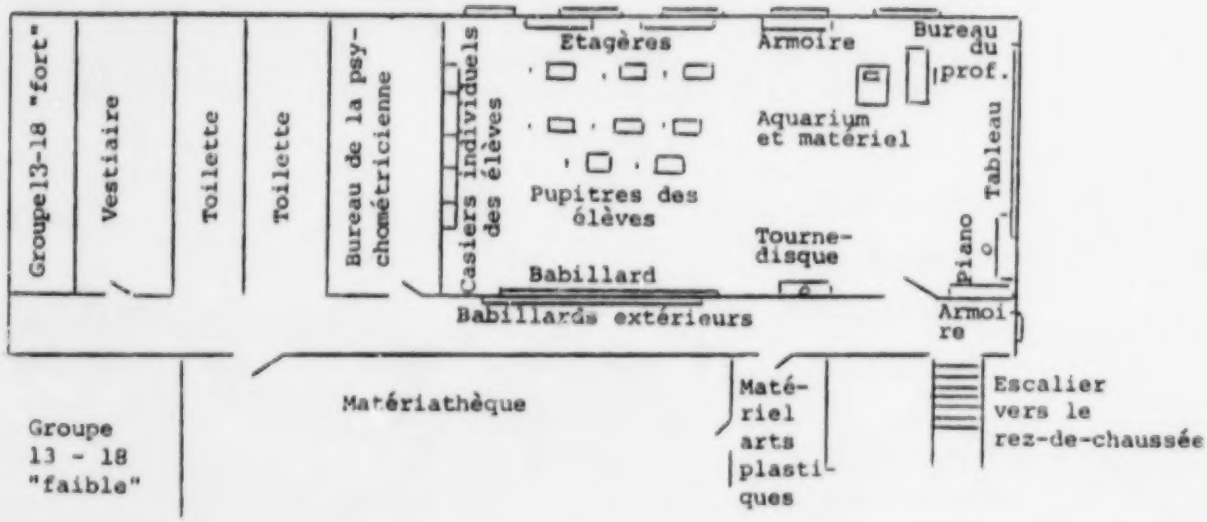
Longueur: 28'
Largeur: 22'

Enumération de certains items appartenant au groupe-classe:

. aquarium
. tourne-disques
. disques
. casiers individuels
. écran
. matériel d'hygiène (brosses à dents, dentifrice, brosses à cheveux, peignes, etc...)
. livres, bandes dessinées, revues, journaux
. matériel d'arts plastiques
. laine, broches à tricoter
. casses-tête
. papiers divers
. magnétophone
. etc...

b) Classe de 18-21 ans (groupe "fort")

Cette classe est située au premier étage.



Chacun des deux groupes a dans sa classe le matériel nécessaire aux acquisitions dans les différents domaines, à l'exception de certains moyens didactiques disponibles pour toutes les classes de l'école. Ce matériel se trouve à la matériathèque.

Chacune des deux classes possèdent:

- tableaux
- babillards (intérieur et extérieurs)
- miroir
- tables
- bureau
- pupîtres
- chaises
- filières
- armoires
- étagères.

Vous remarquerez, au tableau précédent (schéma du premier étage) que le groupe 18-21 ans "faible" se retrouve à l'extrémité d'un corridor alors que l'autre groupe 18-21 ans "fort" est à l'extrémité du deuxième corridor.

Nous n'avons pas cru nécessaire de faire en sorte que les deux locaux soient plus près l'un de l'autre parce qu'il s'agissait de deux groupes d'élèves du même âge. Par contre, il nous paraissait nécessaire de grouper les élèves des niveaux 9-12 ans et 13-18 ans (à cause de leurs activités communes) et de placer le groupe 18-21 ans "faible" à proximité de ces activités. Le groupe 18-21 ans "fort", étant déjà bien intégré à l'école, pouvait, sans difficulté, occuper un local plus "isolé".

4.1.6 Intervenants(tes) - Fonctions et Disponibilités

4.1.6.1 Enumération

Intervenants(es)	Fonctions	Disponibilités
Enseignant(e)	Responsable des apprentissages pédagogiques, linguistiques, moteurs et sociaux, selon les programmes établis. Participent aux réunions de l'équipe projet-pilote (hebdomadaires).	Plein temps (5 hrs/semaine).
Psychomotricienne	Evaluation en psychomotricité. Propose des modalités de rééducation. Participe aux réunions de l'équipe projet-pilote.	Equivalent d'une journée/semaine consacrée à l'ensemble du groupe.
Orthophoniste	Evaluation en orthophonie. Propose des modalités de rééducation. Participe aux réunions de l'équipe projet-pilote.	Equivalent d'une journée/semaine, avec l'ensemble du groupe.
Psychologue	Participe aux activités d'évaluation psychométrique. Participe aux réunions de l'équipe projet-pilote.	Equivalent d'une journée/semaine.
Psychologue-chercheur	Supervision de la démarche scientifique du projet. Cueillette, analyse et interprétation des résultats.	Equivalent de 1 3/4 jours/semaine.

Intervenants(es)	Fonctions	Disponibilités
	Rédaction des procès-verbaux des réunions de l'équipe projet-pilote et des rapports. Aide-conseil auprès des enseignants(es). Participe à la planification de plans d'intervention individuelle.	
Educatrice spécialisée	Responsable de l'application des méthodes d'apprentissage reliées aux difficultés spécifiques en rapport avec l'acquisition d'habiletés sociales et/ou pédagogiques. Aide aux ateliers. Participe aux réunions de l'équipe projet-pilote. Aide à l'animation des pré-stages et aide à l'initiation aux transports en commun.	Equivalent de 2 1/2 jours/semaine
Spécialiste en éducation physique	Mêmes responsabilités que l'enseignante appliquées à l'éducation physique.	Equivalent de 280 minutes/semaine.
Professeur ateliers	Mêmes responsabilités que l'enseignante appliquées aux ateliers.	Equivalent de 250 minutes/semaine

4.1.6.2 Description

a) Enseignant(e)

Il(elle) est le(la) premier(e) responsable de son groupe d'élèves et ce, pour les apprentissages dans tous les domaines à l'exception de l'éducation physique qui est la responsabilité du spécialiste en cette matière et des ateliers pour lesquels la responsabilité est partagée avec le spécialiste dans ces domaines.

C'est l'enseignant(e) qui rédige les plans d'étape, c'est-à-dire le cheminement que suivra l'élève au cours de l'année. Ce cheminement est revisé par la direction de l'école à la seule fin de s'assurer que les objectifs choisis s'inscrivent à l'intérieur du programme prévu. L'enseignant(e) est aussi responsable du choix des moyens d'enseignement utilisés.

Etant donné les responsabilités de l'enseignant(e), les professionnels qui ont pu rencontrer l'enfant l'année précédente (pour fins d'évaluation ou d'intervention) doivent donc lui fournir toutes les informations nécessaires à la préparation d'une programmation qui soit adaptée à chacun des enfants du groupe (considérant leurs aptitudes, difficultés ou handicaps).

C'est aussi l'enseignant(e) qui établit ses besoins quant à l'utilisation des personnes ressources (éducatrice spécialisée, psychologue, etc...). Les demandes de l'enseignant(e) sont acheminées au bureau de direction de l'école. Elles sont ensuite transmises aux personnes concernées.

b) La psychomotricienne

Elle est responsable de l'évaluation psychomotrice des sujets des groupes de recherche. Elle propose aussi les modalités de rééducation qui peuvent être intégrées au programme de classe et appliquées par l'enseignant.

Malheureusement, comme nous le verrons plus loin, cette tâche n'a pu être remplie tel qu'il avait prévu. Etant donné la tâche d'enseignante plein temps qu'a dû prendre la psychomotricienne (suite au décès d'une enseignante de l'école), les responsabilités de la psychomotricienne ont dû être réduites à l'évaluation des élèves présentant des difficultés motrices particulières. Les conséquences de ceci, liées à l'impossibilité de trouver un autre spécialiste en psychomotricité seront évaluées plus loin.

c) L'orthophoniste

Dans le domaine de l'orthophonie, les responsabilités de ce spécialist sont les mêmes que celles de la psychomotricienne. De plus, nos difficultés dans ce domaine sont aussi semblables. Il nous a été impossible de retenir les services de l'orthophoniste membre de l'équipe de recherche pendant l'année 1980-1981, ni de la remplacer à temps pour le période des pré-tests. Les conséquences de ceci seront aussi évaluées plus loin.

Nous avons pu, par contre, nous assurer les services d'une orthopédagogue, spécialiste en rééducation du langage qui, de mars à juin, assiste l'enseignant(e) et évalue les élèves (pour le post-test). Cette intervenante est supervisée par un orthophoniste (Dr. Raymond Hébert de l'université de Sherbrooke) qui supervise aussi les activités d'autres intervenants à l'intérieur de la commission scolaire.

d) Le psychologue

Le psychologue est responsable des évaluations psychométriques et, avec le responsable de la programmation, des évaluations psychopédagogiques préalables à l'admission des élèves à l'école transitionnelle Provost. Suite à ces évaluations, un comité formé du

psychologue, de la direction de l'école transitionnelle Provost et de la coordonnatrice du secteur adaptation scolaire de la commission scolaire, décide si tel ou tel enfant sera scolarisé à l'école transitionnelle Provost. Dans l'éventualité où cet(ces) enfant(s) demeure(nt) en centre d'accueil, un représentant du centre est présent au moment des discussions.

Le psychologue participe aussi en tant que personne ressource aux réunions hebdomadaires de l'équipe projet-pilote ainsi qu'aux études de cas.

Le psychologue est aussi membre du comité de classement qui se réunit en février et mars de chaque année scolaire afin de décider de l'orientation des élèves pour l'année suivante.

Le psychologue est un professionnel engagé plein temps par le service étudiants de la commission scolaire et "prêté", selon un accord interne, aux services de l'enseignement (responsable administratif des projets-pilotes) pour une portion de sa tâche.

e) Le psychologue-chercheur

Celui-ci a la responsabilité de s'assurer de la "scientificité" de la recherche. Il doit cueillir, analyser et interpréter les résultats, rédiger le documents nécessaires.

Son implication directe auprès du groupe consiste en l'observation active du comportement des sujets à l'intérieur de situations diverses et à aider, conseiller les enseignants(es) dans leur tâche auprès des élèves.

Le psychologue-chercheur participe aux réunions hebdomadaires, aux études de cas, à la planification de plans d'intervention individuelle et au comité de classement des sujets des groupes projets-pilotes.

f) L'éducatrice spécialisée

L'assiette horaire de l'éducatrice spécialisée est définie à partir des besoins particuliers des élèves tels que définis par l'évaluation préalable à l'admission des enfants, par l'enseignant(e) et/ou en fonction des objectifs particuliers de la recherche.

Les deux principaux champs d'activités de l'éducatrice spécialisée sont l'autonomie personnelle et l'intégration sociale. Elle voit à la préparation des sorties dans le milieu, assiste l'enseignant(e) pendant les sorties afin d'apporter une attention plus individuelle à l'enfant et favoriser ainsi l'intégraiton des différents apprentissages qui peut être considérée pendant ces sorties.

A l'intérieur des activités qui sont du domaine de l'autonomie

personnelle, l'éducatrice spécialisée apporte un support individualisé en fonction des besoins identifiés par l'enseignant(e).

L'éducatrice spécialisée participe aux réunions hebdomadaires de l'équipe projet-pilote ainsi qu'aux études de cas et comités de classement.

g) Le spécialiste en éducation physique

En tant qu'enseignant, il a les mêmes responsabilités que l'enseignant régulier. Il prépare des plans d'étape et est responsable des apprentissages dans le domaine de l'éducation physique. Il peut être amené à participer aux réunions de l'équipe projet-pilote, aux études de cas et aux comités de classement dépendant des besoins.

h) Le professeur d'ateliers

Ce professeur a aussi la responsabilité de l'élaboration de plans d'étape pour ses domaines d'enseignement. Par contre, ces ateliers se déroulent avec la participation du professeur d'ateliers et de l'enseignant(e) du groupe afin d'offrir un support individuel à chacun des enfants. Le professeur d'ateliers participe aussi aux réunions hebdomadaires, aux études de cas et aux comités de classement.

La responsabilité première par rapport à la pédagogie dans l'école, revient à la direction de l'école. La responsabilité du groupe-classe revient à l'enseignant(e). Toute forme d'intervention et/ou d'évaluation doit donc se faire avec l'accord ou sur la demande de la direction et de l'enseignant(e). En tant que personnes ressources, le personnel rattaché aux groupes projets-pilotes (éducatrice spécialisée, psychologue, psychologue-chercheur, orthophoniste, psychomotricienne) agit donc (sur la base de leurs tâches respectives) en fonction du programme de classe (plan d'étape) tel qu'approuvé par la direction de l'école.

Les visites des personnes ressources sont planifiées en groupe en fonction de l'horaire de chacune et du programme de classe (assiette-horaire du groupe-classe).

Une réunion (bi-hebdomadaire pour l'enseignant(e) et hebdomadaire pour les personnes ressources et la direction de l'école) réunit tous les principaux intervenants auprès des groupes projets-pilotes. Ce groupe peut s'adjoindre d'autres membres du personnel de l'école lorsque cela est nécessaire. Les objectifs principaux de cette réunion sont:

- revue et analyse des principales activités des deux dernières semaines à l'intérieur des différents domaines visés par la recherche;

- évaluation de l'évolution des sujets depuis la dernière réunion (progrès, réussites, échecs, etc...);

. discussion et choix des moyens d'intervention à utiliser dans le cas d'une difficulté particulière (d'apprentissage ou d'adaptation d'un ou de plusieurs élèves);

. planification d'activités reliées à des acquisitions particulières;

. expression des besoins du groupe-classe et de l'enseignant(e) en rapport avec la planification d'une intervention efficace.

4.1.7 Assiette-horaire (voir en annexe l'horaire des deux groupes 18-21 ans)

La division officielle du temps (par activité par semaine) à l'intérieur de la classe se fait comme suit (incluant les activités d'éducation et de rééducation):

Matières	Minutes par semaine
Mathématique	85
Ateliers	250
Français	250
Musique	25
Moral/religieux	70
Education physique et psychomotricité	280
Arts plastiques	25
Sciences de la nature	25
Sciences humaines	200
Marge de manoeuvre	90
TOTAL:.....	1300

Il est nécessaire d'ajouter ici quelques détails concernant cet horaire:

. les ateliers sont: artisanat, bricolage, construction et cuisine;

. l'enseignement moral et religieux consiste en: l'initiation au respect de la nature et la préparation à la réception de sacrements (si nécessaire);

. les sciences humaines sont: l'hygiène, la sécurité, le social, l'autonomie, les sorties.

Par marge de manoeuvre nous entendons un nombre de minutes qui peut être distribué au besoin à l'intérieur d'activités dont la longueur excède le temps prévu à l'horaire ou l'intérieur d'activités autres que celles prévues à l'horaire (par exemple, la relaxation).

On comprendra facilement que cette division du temps, loin d'être absolue, peut être influencée par de nombreux facteurs:

- l'état physique
- la capacité d'attention selon l'activité
- l'intérêt
- les difficultés individuelles
- etc...

Il est difficile de déterminer, même avec un minimum de prévision, le temps consacré aux activités d'éducation et de rééducation.

Avec une clientèle de déficience moyenne, éducation et rééducation se confondent souvent lorsqu'on considère les difficultés individuelles en rapport avec les différentes activités dans lesquelles s'engagent les sujets au cours d'une semaine.

Il est difficile, sinon impossible, de déterminer où finit la rééducation et où commence l'éducation avec une clientèle caractérisée par un retard du développement cognitif et où tout nouvel apprentissage peut être considéré comme étant rééducatif en même temps qu'éducatif. Des précisions pourront être apportées plus loin (en 4.4) à ce sujet.

4.1.8 Facteurs géographiques

4.1.8.1 Territoire desservi par l'école

L'école transitionnelle Provost est une école spéciale qui accueille des élèves déficients moyens de tout le territoire desservi par la commission scolaire du Sault-Saint-Louis, c'est-à-dire Ville Saint-Pierre, Ville LaSalle et Lachine. Il s'agit d'une région urbaine (en banlieue ouest de Montréal) dont les habitants sont de niveaux socio-économiques moyen et faible. Le Centre d'accueil, d'où proviennent presque tous les élèves de l'école, se trouve à Ville Saint-Pierre (4 km). Les autres élèves doivent traverser une distance de 1 à 12 km, selon leur lieu de résidence.

4.1.8.2 Transport scolaire

Les élèves sont amenés à l'école et retournés à leur lieu de résidence par autobus scolaire. Le transport scolaire n'est pas lié au projet-pilote. Les élèves des deux groupes sont "régis" par les mêmes conditions, règlements et ententes que tous les autres élèves de l'école.

Un élève connaît des conditions différentes de transport. Le sujet 7, comme il a été dit plus tôt, est scolarisé à demi-temps. Ce sujet vit dans sa famille et c'est celle-ci qui a la responsabilité du retour à la maison à la fin de l'avant-midi.

Le transport scolaire dépose les élèves à l'école vers 08 h 00 le matin et les reprend à 15 h 15 l'après-midi. Il n'y a pas de transport le midi puisque les élèves prennent leur repas du midi à l'école.

4.1.9 Ententes de services avec le ministère des affaires sociales du Québec

Différentes ententes ont été faites, non pas directement avec le ministère des Affaires sociales mais avec un établissement du M.A.S., soit le centre d'accueil Jean-Olivier Chénier d'où provient la majorité de la clientèle de l'école transitionnelle Provost.

Ces ententes ont une influence indirecte sur le projet-pilote, les élèves du groupe 18-21 ans provenant en majorité (5 sur 7) de ce centre.

Ces ententes existent à deux niveaux. Un premier niveau plus "administratif", par la mise en place d'un "comité conjoint". Un deuxième niveau plus "local", concerne les ententes "école-centre d'accueil".

4.1.9.1 Le comité conjoint

Le comité conjoint est composé de deux(2) représentants du centre d'accueil, nommés par résolution du conseil d'administration, et de deux(2) représentants de la commission scolaire, nommés par résolution de l'assemblée des commissaires. Les quatre(4) membres actuels détiennent chacun un poste cadre dans leur milieu de travail.

Ce comité conjoint peut s'associer des personnes supplémentaires pour des projets spéciaux.

Les rencontres du comité se font au rythme d'une(1) par deux(2) mois.

Le comité s'occupe surtout actuellement de questions administratives touchant la clientèle commune aux deux institutions. Voici quelques exemples des questions traitées par le comité:

- les dîners des enfants à l'école
- les présences dans les écoles
- le transport scolaire
- la surveillance dans les autobus
- l'évaluation des apprentissages scolaires
- la consultation des dossiers
- les prévisions de clientèle
- le prêt de matériel
- le protocole d'entente.

Quoique le comité conjoint soit responsable d'un certain nombre de décisions, son influence est encore minime et son mode de fonctionnement imparfait.

Plusieurs facteurs contribuent à diminuer l'efficacité que pourrait avoir un tel comité.

- L'autorité n'est pas aussi importante, ni aussi constante du côté du centre d'accueil que du côté de la commission scolaire. Les membres du comité conjoint provenant du centre d'accueil agissent comme devraient agir des représentants d'une école s'ils voulaient traiter les mêmes questions, c'est-à-dire s'en remettent à une autorité supérieure qui est, dans ce cas-ci, le conseil d'administration du centre d'accueil. Les deux représentants de la commission scolaire étant le directeur des services éducatifs et la coordonnatrice à l'adaptation scolaire, cette difficulté est moins grande, ceux-ci étant les personnes en autorité pour prendre les décisions rattachées aux questions discutées par le comité.

- Ceci a pour effet de réduire le dialogue qui pourrait prendre place à l'intérieur d'un tel comité. Une partie demande, l'autre prend en considération ces demandes et revient à une autre réunion avec les réponses.

- L'appartenance des délégués à des institutions rattachées à deux différents ministères (M.E.Q. - M.A.S.) rend difficile la coordination des structures et des interventions.

  Les politiques et les structures administratives des deux ministères et de leurs institutions étant différentes, les stratégies conjointes d'éducation et/ou d'intervention deviennent plus difficilement planifiables.

- Depuis quelques années, les déménagements structuraux et administratifs au M.A.S. et au centre d'accueil, ont eu pour conséquences, des changements de politiques ainsi que des remplacements de représentants du centre au comité conjoint, rendant difficile la planification d'action à plus long terme et rendant quelquefois nécessaire la rediscussion d'accords déjà conclus.

- Le comité conjoint n'a pas d'influence directe sur l'allocation des budgets, les décisions s'y rattachant étant prises par des instances supérieures.

Ces quelques facteurs mettent en évidence une carence principale qui est celle de la coordination des structures et services entre les deux institutions. Bien sûr, des efforts sont faits afin d'améliorer cette situation, les deux parties en étant conscientes.

4.1.9.2 Les ententes École-Centre d'accueil

Les ententes école-centre d'accueil se font à partir de discussions à l'intérieur de différents modes de relations.

Les décisions communes relatives à un sujet en particulier sont prises généralement à la suite d'une étude de cas. Ces études réunissent les responsables (direction, enseignants(es), professionnels, préposée, éducateur(trice) concernés des deux institutions. Les décisions peuvent portées sur:

- un suivi d'une intervention d'ure institution à l'autre;
- un modèle d'intervention commun aux deux institutions;
- le retrait d'un enfant de l'école;
- l'atteinte d'objectifs particuliers concernant un enfant;
- etc...

La participation des deux institutions à l'intérieur des "structures" scolaires se retrouve aussi sur la base de la reconnaissance du rôle des responsables au centre d'accueil en tant que "parents" des enfants scolarisés provenant du centre.

Il y a donc des responsables du centre à l'intérieur du comité d'école (qui regroupe la représentante de l'administration, des enseignants et des parents) et à l'intérieur du comité de parents.

Des éducateurs(trices) du centre d'accueil viennent aussi aux visites de parents afin de rencontrer les enseignants(es) des enfants dont ils(elles) ont la responsabilité.

Les responsables du centre d'accueil agissent aussi en tant qu'intermédiaires entre l'école et les parents des enfants institutionnalisés (quoique des contacts plus directs soient actuellement planifiés).

Ces rencontres ont pour principal objectif la coordination des services offerts par les deux institutions.

Les enseignants(tes) remettent aussi régulièrement aux éducateurs(trices) du centre d'accueil, une feuille sur laquelle sont inscrits les principaux objectifs individuels poursuivis pendant une certaine période, ceci, afin de favoriser un suivi à l'intérieur du milieu de résidence de l'enfant.

Des éducateurs(trices) du centre d'accueil sont aussi prêtés(es) en tant que "support à l'intégration" d'élèves dont les difficultés rendent nécessaires la présence d'une personne supplémentaire qui assiste l'enseignant(e) pendant les activités. Ce support est généralement offert afin de permettre une intégration progressive (et plus adéquate) de l'élève au milieu scolaire sans que soit diminuée la qualité de l'enseignement.

Des préposées aux bénéficiaires sont aussi présentes pendant la période du dîner. Elles ont pour tâches d'assister et de surveiller les élèves de la fin des activités du matin au début des activités de l'après-midi. Ces préposées sont engagées et supervisées par le centre d'accueil.

4.1.9.3 Remarques

Ce qui rend le travail de coopération difficile entre l'école et le centre d'accueil, c'est qu'il s'agit de deux systèmes différents qui doivent s'adapter l'un à l'autre tout en conservant leur autonomie propre. Les deux institutions tenteront de s'adapter l'une à l'autre pour fournir un meilleur service à leur clientèle commune, tout en protégeant leurs moyens d'action spécifiques (privilégiés) utilisés auprès de leur clientèle respective. Les deux institutions ont des buts et des structures différents et un personnel "adapté" à la structure à laquelle il appartient.

La coopération école-centre d'accueil est de ce fait souvent plus difficile que la coopération école-famille. La famille est aussi une institution mais ses structures sont plus simples et ses membres moins nombreux. Elle est donc plus près d'une possibilité d'assouplissement. Il existe aussi dans la famille une plus grande facilité de coordination interne.

La coopération école-centre d'accueil devrait donc se faire sur le modèle de la "pyramide inversée"; simple à sa base, elle se complexifie avec la "pratique". Même si l'on tente une coopération à plusieurs niveaux, on se rendra compte qu'une coopération "complexe" ne s'établira réellement que si des niveaux plus "simples" de coopération sont appliqués depuis une certaine période.

La nécessité de coopération doit devenir une évidence pour les deux parties et c'est cette évolution "théorique" ou "philosophique" qui tarde parfois à venir et c'est normal; il s'agit actuellement d'une tentative encore jeune de coopération entre deux "vieilles" institutions aux traditions bien enracinées et fort différentes.

La coopération de départ se fait généralement par des études de cas réunissant les deux équipes d'intervenants. À la suite de ces études communes, la nécessité d'un échange de renseignements, d'informations, prend place et se concrétise. Ces échanges d'informations doivent normalement mener à des analyses plus globales touchant les politiques d'interventions individuelles et de groupe qui aboutiront à des décisions communes quant aux interventions face à la clientèle qui est commune aux deux institutions.

Cette base de coopération doit logiquement avoir pour conséquence l'établissement (en commun) de buts particuliers concernant la clientèle

commune. Cette étape est plus difficile à traverser puisque la philosophie d'une meilleure éducation en vue de meilleures chances de succès dans le société pour les déficients doit considérer dans sa pratique la nécessité de la désinstitutionnalisation.

Le processus engendré par les deux institutions doit aussi être poursuivi par ces deux institutions, il ne devrait donc pas y avoir de contrôle absolu par l'une des deux. L'intégration a des buts qui en font une intégration scolaire, bien sûr, mais aussi une intégration sociale; cela doit d'ailleurs être son but ultime. Les deux institutions doivent donc participer entre autres, à la création de C.R.A. (centre de réadaptation pour adultes), de C.T.A. (centre de travail pour adultes) (la première action est déjà entreprise), de foyers de groupe, de programmes de retour à la famille (réelle ou famille d'accueil) pour la clientèle.

Des difficultés particulières sont créées par la présence d'éducateurs (trices) qui font office de "support à l'intégration" (même si ces personnes sont "prêtées" sur la demande du milieu scolaire.

Il est noté que ces éducateurs(trices) ont tendance à se refuser des initiatives. Il ne s'agit pas pour eux(elles) de prendre le contrôle total d'un élève en particulier ou de la classe puisque l'enseignant(e) demeure en tout temps le(la) premier(e) responsable de son groupe. Par contre, comme personnes ressources, elles doivent agir en tant que compléments à l'enseignement, c'est-à-dire, réagir aux comportements de l'élève et l'aider en fonction des objectifs de l'enseignant(e). Il est arrivé trop souvent des situations où l'enseignant(e) lui(elle)-même devait intervenir ou indiquer à l'éducateur(trice) la façon d'intervenir.

Leur action est plus souvent axée vers la surveillance plutôt que l'intervention et ce, malgré les demandes répétées des responsables.

Certaines tâches et/ou affectations sont aussi refusées à l'occasion lorsque la demande provient du milieu scolaire.

Il est aussi noté qu'en plusieurs occasions, le travail d'une préposée aux bénéficiaires était supérieur à celui des éducateurs(trices). Faut-il voir là l'influence négative du "standing" supérieur que possède l'éducateur(trice) par rapport "au (à la) préposé(e)"?

Soulignons deux(2) aspects:

1. ces critiques sont rattachées au vécu de notre école et ne se veulent pas un jugement du travail global de l'éducateur(trice) ou/et quel(le) qu'il(elle) soit;
2. ces critiques ne concernent pas l'éducateur(trice) de l'école (madame Diane Langlois) dont l'excellence du travail ne souffre d'aucune critique.

Ces conflits ne sont pas nécessairement inévitables, ils dépendent de la souplesse et de la conscience professionnelle des gens impliqués. Les sources de ces conflits peuvent être nombreuses, en voici quelques-unes:

- La direction du milieu de travail n'est pas l'employeur de ces personnes ressources. Elles sont engagées par le centre d'accueil, mais la demande et l'affectation proviennent du milieu scolaire. Malgré une coordination administrative (quant au nombre, aux tâches, etc...) qui est faite au comité conjoint (dont il a été question plus tôt), plusieurs difficultés subsistent. S'il y a des changements à effectuer, cela prend plus de temps que s'il n'y avait qu'un seul employeur.

- Ces personnes sont choisies par le centre. Etant syndiquées, elles choisissent donc cette affectation selon leur ancienneté. Il n'est donc pas possible, pour l'école, de s'assurer que les personnes qui viendront seront intéressées (le choix d'une affectation n'est pas toujours motivé que par l'intérêt seul), compétentes et expérimentées.

- L'horaire des personnes ressources, tel que déterminé par leur convention collective, n'est pas le même que celui de l'école, ce qui peut causer plusieurs difficultés.

- Ces personnes ressources sont aussi quelques fois victimes de mauvaises relations ou communications entre les deux parties (commission scolaire et centre d'accueil), ce qui peut rendre leur travail plus difficile.

- Elles doivent subir les pressions de deux milieux de travail (performances, évaluations, etc...).

- Des difficultés sont créées par certaines attitudes qui démontrent que les intervenants(tes) des deux parties ne sont par perçus(es) tels(les) qu'ils(elles) sont et évalués(es) à leur juste valeur. Certaines de ces personnes ressources croient que le travail effectué en milieu scolaire est inutile et n'apporte pas de résultats satisfaisants alors que des intervenants(tes) du milieu scolaire les utilisent et les traitent comme de simples visiteurs qui ne peuvent accomplir que les basses tâches.

Ces personnes ressources prêtées par le centre d'accueil ne sont donc pas nécessairement personnellement responsables des difficultés énumérées.

Quelques solutions peuvent être envisagées:

- Une clarification des tâches et responsabilités faisant l'objet d'un affichage avant le début de l'année et l'attribution d'un titre relié au poste, rendant nécessaire une ouverture de poste

(par ledit affichage) et une sélection par un comité à la suite d'une entrevue. Le comité de sélection pourrait être composé d'un nombre égal de représentants(tes) des deux parties.

- Que les personnes ressources soient entièrement choisies par le milieu scolaire, payées par le milieu scolaire. Que le salaire de ces personnes soit ensuite remis par le centre à la commission scolaire sur la base d'une entente de prêt de services.

- Que des négociations soient entreprises avec le syndicat des employés(es) du centre d'accueil afin que les tâches, droits et responsabilités des postes en milieu scolaire soient inscrits de façon distincte à leur convention collective.

- Que le milieu scolaire soit seul responsable de l'engagement de toute personne ressource et du versement des salaires.

- Que des ententes plus précises (et particulières) soient établies avec les milieux universitaires et collégiaux afin d'assurer la présence, en nombre suffisant et à plein temps, de stagiaires en enfance inadaptée et/ou orthopédagogie et/ou éducation spécialisée.

4.1.9.4 Ententes avec des organismes du ministère de l'Education

1. Stagiaires

La polyvalente Dalbé-Viau de la commission scolaire du Sault-Saint-Louis offre un programme d'entraînement au travail, sous forme de stages, à des élèves de 16 ans et plus, déficients(tes) moyens(nes) et légers(ères).

Généralement, les stages de ces jeunes se font en milieu industriel mais quelques-uns se trouvent en milieu hospitalier ou d'éducation.

Nous avons pu, à l'école transitionnelle Provost, avoir les services de deux de ces stagiaires pendant une période d'environ trois(3) mois. Une assistait la secrétaire de l'école dans son travail alors que l'autre assistait l'enseignant(e) du groupe "faible" de 6-7-8 ans.

Nous considérons qu'il s'agit d'une expérience à reprendre puisqu'elle est profitable tant pour la stagiaire (au niveau des apprentissages de travail qu'elle doit faire) que pour le milieu scolaire.

Au début du stage, la stagiaire doit être encadrée afin que les

tâches, les responsabilités et les possibilités d'initiatives soient bien définies; ceci demande bien sûr, un surplus d'attention de la part de l'enseignant qui doit voir à ce que les interventions de la stagiaires respectent les besoins de l'enfant (pour celle qui se trouve en classe); et de la part de la secrétaire qui doit voir à ce que le modèle pré-établi de travail soit maintenu (pour celle qui se trouve au secrétariat). Cette période d'adaptation dure environ une(1) semaine et par la suite, les stagiaires ont pu fournir un effort de travail fort valable.

Soulignons aussi que ces stagiaires sont visitées et supervisées régulièrement par un éducateur spécialisé, responsable des stages à la polyvalente Dalbé-Viau.

2. Stagiaires universitaires

L'école transitionnelle Provost a aussi été le milieu de stage d'étudiants(tes) en enfance inadaptée (niveau du baccalauréat) et en psychologie (niveau de la maîtrise) de l'université du Québec à Montréal.

Ces stagiaires ont pu être obtenus(es) grâce à des contacts avec un des responsables des stages au département d'éducation de l'U.Q.A.M. et avec le superviseur de stage de l'étudiante en psychologie. Soulignons que des ententes institutionnelles peuvent être faites entre les milieux de stages et l'université du Québec à Montréal.

Les stagiaires ont été intégrés(es) aux deux groupes 6-7-8 ans, à un des deux groupes 18-21 ans ainsi qu'à quelques autres groupes de l'école.

Pour les stagiaires, il s'agit d'une phase obligatoire de leur formation universitaire et on peut affirmer que l'école transitionnelle Provost s'est avéré un excellent milieu de stage.

Pour l'école, le bénéfice principal se retrouve en l'occasion de tenter de nouvelles expériences d'enseignement et d'ajouter au bagage théorique des enseignants(tes) en place.

Le milieu de stage doit offrir à ces stagiaires des opportunités nombreuses de discussions (soit à l'intérieur de séminaires forums ou d'échanges de groupe).

Quelques difficultés peuvent être créées par le fait que certains universitaires possèdent des certitudes théoriques qui ne concordent pas nécessairement avec la réalité pratique. Des discussions portant sur la pratique et la connaissance du milieu peuvent éléminer ces difficultés.

Ces expériences sont aussi à reprendre, ne serait-ce que pour encourager l'établissement de relations plus suivis et concrètes (pouvons-nous

espérer une réelle collaboration) entre les milieux de travail et les milieux universitaires.

Plusieurs milieux universitaires (particulièrement les milieux transitionnellement cliniques tel la psychologie) s'imaginent que la collaboration milieu de travail/université ne peut aller plus loin que l'envoi de stagiaires et/ou de personnes-ressources pour "former" les intervenants en place. Les universités devraient faire appel plus souvent aux intervenants(tes) du milieu scolaire lorsqu'il est question dans leurs cours d'aspects particuliers de l'intervention auprès d'élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

De même, les recherches universitaires gagneraient à être plus pratiques en étant appliquées dans les milieux de travail en collaboration avec les intervenants(tes) en place. La recherche fondamentale a ses limites en tant que réalisation pratique alors que la recherche-action a peu de limites, mais aussi peu de publicité.

Les milieux universitaires semblent quelques fois oublier que ce sont eux qui ont formé les intervenants actuels et que depuis que cette formation a été acquise, ces intervenants(tes) ont acquis une expérience pratique enrichissante, souvent plus valable (en plusieurs cas, plus longue) que l'expérience pratique de certains professeurs universitaires.

4.1.10 Problématique organisationnelle

Depuis plusieurs années, la commission scolaire du Sault-Saint-Louis scolarise des déficients mentaux. A ses débuts, la scolarisation touchait les déficients légers de famille pour ensuite rejoindre les déficients moyens de famille et de centre d'accueil. Les déficients étaient regroupés en classe spéciale à l'intérieur d'écoles régulières.

Forte de cette expérience, la commission scolaire a ensuite décidé d'offrir une scolarisation à des déficients moyens, aux déviations multiples. Ces élèves n'avaient jamais été scolarisés auparavant et ils "souffraient" d'handicaps qui ne permettaient pas d'être immédiatement intégrés au milieu scolaire régulier (même en classe spéciale).

Une première expérience a été tentée avec quelques groupes d'enfants de 12 à 16 ans environ, pendant deux ans (1977-1978 et 1978-1979). La scolarisation touchait des enfants du centre d'accueil et les classes se donnaient au centre d'accueil Les Maronniers (actuel centre d'accueil Jean-Olivier Chênier).

Suite à cela, il a été décidé d'élargir la clientèle et d'ouvrir une école spéciale pour déficients mentaux moyens (déviations multiples) dont les handicaps ne permettaient pas une intégration immédiate à l'école régulière.

C'est afin d'éviter les erreurs d'une intégration trop hâtive (qui aurait risqué d'augmenter les préjugés de la population environnante face aux déficients mentaux) qu'il a été décidé de créer cette école spéciale non traditionnelle aux objectifs de transition.

A l'intérieur de cette école, une expérience devait être tentée avec deux groupes d'âges. Pour ces deux groupes une subvention, dans le cadre de l'action projet-pilote du ministère de l'Education du Québec, a été demandée.

- Un groupe d'enfants de 4-5 ans:

  Il s'agissait d'une première expérience de scolarisation de déficients mentaux d'âge pré-scolaire.

- Un groupe de jeunes adultes de 18-21 ans:

  qui n'avaient pas ou peu été scolarisés auparavant.

4.1.11 Les objectifs de l'organisation

L'école transitionnelle Provost, où se trouvent actuellement les groupes de jeunes adultes de 18-21 ans, sujets de la présente recherche, est une école que nous voulons transitionnelle. Ce nom a été choisi parce que l'école accueille les enfants et jeunes adultes qui ne remplissent pas encore les conditions nécessaires à leur admission à un programme intégré à une école régulière du secteur élémentaire ou du secteur secondaire, ou à leur intégration au marché du travail, ceux-ci n'ayant pas ou peu été scolarisés.

En ce qui concerne les groupes de jeunes adultes de 18-21 ans faisant l'objet de cette recherche; selon les hypothèses posées en 4.3, l'objectif général visé est donc une entrée de tous les sujets actuellement dans ces groupes au marché du travail (régulier ou en centre de réadaptation pour adultes).

Quoique le rôle de l'école soit de préparer les jeunes à leur intégration au marché du travail, il est possible que les difficultés individuelles de certains sujets rendent nécessaire un séjour de plus d'un(1) an à l'école, malgré cette limite "théorique" que nous nous fixons.

Une fois les objectifs "terminaux" fixés pour les groupes 18-21 ans (en fonction de ce que l'on pourrait appeler les "critères d'admission" au programme auquel ils sont destinés), le cheminement annuel est divisé en quatre(4) étapes. Chacune de ces étapes est préparée par le professeur. Celui-ci doit donc élaborer quatre(4) plans d'étape. Le premier de ces plans est élaboré au moment où les capacités individuelles des jeunes sont connues. Les trois autres plans sont élaborés à intervalle fixe au cours de l'année scolaire et basés sur les progrès réalisés au cours de l'étape précédente.

Chaque plan d'étape privilégie certains objectifs correspondant à des acquisitions précises et le professeur expose les moyens par lesquels chacune des phase menant à une réalisation sera complétée. Le plan d'étape est discuté par le professeur et le responsable de la programmation (direction) et accepté tel quel ou après modification(s).

Le plan d'étape prend pour base le jeune lui-même, ses capacités, ses réalisations, c'est-à-dire que si un objectif n'est pas complété tel que prévu à une étape donnée, sa poursuite se continue à l'étape suivante.

Ainsi, le plan peut contenir des objectifs différents d'un enfant à un autre, puisque les capacités et réalisations des enfants d'un même groupe peuvent être différentes et/ou parce que des approches différentes peuvent être utilisées d'un jeune à un autre.

A chaque étape, des tableaux de réalisations (d'acquisitions) sont complétés. Ces tableaux servent de base pour la réalisation de l'étape suivante. Ils servent aussi à l'élaboration du "relevé cumulatif des acquisitions de l'élève".

Le "système" éducatif du secteur de la déficience remplit donc deux(2) buts nécessaires et importants: l'évaluation continue et l'enseignement individualisé.

Ces deux(2) buts sont particulièrement importants considérant l'âge des jeunes, les objectifs de recherche et le fait qu'il ne s'agit pour certains(nes) que d'une deuxième année de scolarisation.

Soulignons aussi que le programme comprend une intégration des acquisitions ou domaines d'acquisitions que nous tentons de rendre la plus complète possible. C'est-à-dire que nous tentons d'utiliser des situations les plus concrètes possibles pour regrouper plusieurs domaines d'apprentissages. Ce type de situation contribue à maintenir l'intérêt du jeune et lui permet de faire des apprentissages qui, autrement, devraient être faits à l'intérieur de situations plus académiques qui demandent de la part du jeune un temps d'attention qu'il n'est pas toujours capable de fournir.

Ceci permet d'éviter une erreur souvent commise qui est de conclure à une incapacité du jeune face à un apprentissage, alors que l'incapacité se trouve en fait quant au temps d'attention ou de concentration requis pour compléter cet apprentissage. Ou encore, l'incapacité est "créée" par la situation d'apprentissage elle-même qui ne suscite que peu d'intérêt chez le jeune. En utilisant une situation qui éveille et maintient l'intérêt du jeune, il est possible de lui faire compléter des apprentissages qui ne sont pas directement reliés à la situation mais qui peuvent s'y intégrer.

Ces situations peuvent être en partie improvisées en ce sens qu'elles peuvent être le fruit d'une inspiration subite, du hasard ou d'une activité

imprévue, mais il est préférable qu'elles soient planifiées afin de pouvoir en tirer le maximum d'efficacité. Il ne s'agit pas simplement d'occuper les jeunes à différentes activités et de regarder quels sont les apprentissages pratiqués et les énumérer par la suite en se glorifiant. Les activités purement occupationnelles (en général négatives) ont souvent été masquées par de tels (et prétendus) objectifs "humanistes". Il est nécessaire de fixer des objectifs précis, les apprentissages à faire et de trouver par la suite les situations intéressantes à l'intérieur desquelles ils peuvent s'intégrer.

4.2 Les objectifs précis du projet

(voir en annexe le "programme d'étude pour déficients moyens" division par groupe d'âges).

4.2.1 Objectif général

Favoriser chez des sujets déficients moyens d'institution ou de famille, l'atteinte d'un niveau de développement dans les domaines du langage, de la pédagogie, de la motricité et de l'adaptation sociale, permettant leur intégration progressive au marché du travail, au centre de travail pour adultes (C.T.A.) ou au centre de réadaptation pour adultes (C.R.A.).

4.2.1.1 Opérationnalisation de l'objectif (étapes de réalisation)

1. Déterminer les objectifs spécifiques à atteindre à l'intérieur de chacun des domaines sus-mentionnés

   Il s'agit ici, en fait, de réaffirmer les objectifs tels que définis en tant que "critères d'admissibilité" à l'école régulière (que l'on retrouve dans l'annexe "plan situationnel des programmes"). Ces objectifs sont clairement identifiés dans la section suivante (4.2.2) de ce rapport.
   Complété en juin 1980.

2. Choisir ou créer les moyens d'évaluation reliés à chacun des domaines

   Vous trouverez en annexe les instruments pédagogiques utilisés ainsi que quelques grilles d'observation. Outre ces instruments, sont utilisés certaines méthodes propres aux domaines professionnels (psychologie, orthophonie, psychomotricité) touchés par ce projet de recherche.
   Complété en juin 1980 et septembre 1980.

3. Déterminer, à l'aide de ces moyens d'évaluation, le niveau des sujets à l'intérieur de chacun des domaines

   Cette étape détermine les objectifs inscrits dans le premier plan d'étape des enseignants(tes).
   Complété en juin 1980 et septembre 1980.

4. Cueillir des informations supplémentaires sur les sujets auprès des responsables (parents, enseignants, éducateurs, etc...)

Cette étape a plusieurs buts. Certains enfants étaient, l'an dernier, dans un autre groupe avec un autre professeur; il est donc nécessaire que l'enseignant(e) qui reçoit l'enfant cette année puisse rencontrer le(la) précédent(e) afin de compléter les données (partielles quoique nombreuses) incluses au dossier pédagogique (relevé cumulatif des acquisitions de l'élève).

Il est aussi utile qu'en début d'année, les parents (réels ou substituts) soient rencontrés afin d'évaluer l'impact de la période des vacances estivales sur l'évolution des enfants. Complété en juin 1980 et septembre 1980).

5. Organiser les activités en fonction des objectifs à l'intérieur de chacun des domaines

Il s'agit ici de la préparation du plan d'étape ou de sa modification, si nécessaire.

Cette étape est donc complétée au moins quatre(4) fois au cours de l'année scolaire.

6. Observer les sujets au cours d'activités diverses à l'intérieur de chacun des domaines d'apprentissage

Ces observations et/ou évaluations sont discutées à l'intérieur des réunions hebdomadaires de l'équipe projet-pilote. Ces discussions déterminent le contenu de l'étape suivante.

7. Déterminer l'approche individuelle et/ou de groupe à adopter à l'intérieur des activités, en fonction des difficultés, attitudes et acquisitions de chacun des sujets

Il ne s'agit pas tant de la détermination des méthodes d'enseignement (le choix du matériel didactique est généralement laissé à la discrétion de l'enseignant(e) quoiqu'il puisse être discuté) que de l'approche, de l'attitude face au groupe et aux individus qui le composent.

Il peut s'agir par exemple d'une décision relative au niveau de permissivité ou de restriction accordée au groupe selon une activité, ou de choix (ou refus) d'une approche individuelle pour un apprentissage précis ou encore à l'augmentation par exemple, du nombre de minutes allouées pour une activité précise.

Il s'agit donc de déterminer le cadre général à l'intérieur duquel le groupe (et chacun des individus) vivra les apprentissages inscrits à son programme.

Cette étape est donc reprise, son contenu revu et corrigé aussi souvent qu'il est nécessaire.

8. Déterminer et mettre en place les moyens d'intervention individuels reliés à des difficultés particulières des sujets

Cette étape est aussi réalisée, lorsque besoin est, à l'intérieur d'une réunion de l'équipe projet-pilote, mais, plus généralement à la suite d'une étude de cas formelle, étude de cas qui réunit les membres de l'équipe projet-pilote et les responsables de l'enfant à l'extérieur de l'école (parents ou parents substituts).

Cette étape est nécessaire lorsqu'un sujet connaît des difficultés majeures à l'intérieur d'un des domaines visés par le programme.

La réalisation de cette étape peut aussi faire appel à la présence de la coordonnatrice du secteur enfance inadaptée lorsqu'un certain nombre d'interventions ont été tentées sans atteindre l'objectif visé et/ou lorsqu'une décision institutionnelle pouvant modifier le cadre de vie ou de scolarisation de l'enfant est prévue par un ou plusieurs des responsables de l'enfant.

9. Observer (périodiquement) les effets des interventions individuelles et de groupe et apporter les correctifs nécessaires

Cette étape va de soi et sa réalisation prend place à l'intérieur des réunions de l'équipe projet-pilote ou à l'intérieur d'une étude de cas qui réunit à nouveau les personnes ayant décidé d'un mode d'intervention particulier.

10. Evaluer le progrès des sujets à l'intérieur de chacun des domaines

Il s'agit d'une évaluation des sujets et d'une comparaison des résultats obtenus lors de cette évaluation et lors de l'évaluation précédente.

11. Analyser et critiquer le modèle d'intervention utilisé et proposer les modifications nécessaires

4.2.2 Objectifs spécifiques

4.2.2.1 Dans le domaine du langage

Parfaire l'émission du langage expressif dans une perspective d'acquisition d'un vocabulaire centré sur des domaines relatifs au milieu du travail et à l'intégration sociale.

4.2.2.2 Dans le domaine de la pédagogie

A. Favoriser l'acquisition de notions pédagogiques se rattachant aux habiletés de base à l'intérieur des matières fondamentales (français et mathématique) permettant au sujet de généraliser ses connaissances en vue d'une intégration au marché du travail, à un centre de travail pour adultes (C.T.A.) ou à un centre de réadaptation pour adultes (C.R.A.).

B. Réaliser à l'intérieur de l'école transitionnelle, des ateliers de sensibilisation aux divers milieux de travail possibles, au moyen de stages à l'intérieur de l'école et de stages externes (adaptation progressive dans un milieu de travail).

C. Développer chez les sujets les habiletés motrices nécessaires au fonctionnement adéquat en milieu social et en milieu de travail.

4.2.2.3 Le domaine des comportements sociaux adaptés

A. Favoriser le développement des habiletés liées à la compétence dans le domaine de l'autonomie sociale individuelle et inter-personnelle.

B. Favoriser l'autonomie face à l'utilisation des moyens de transport afin de faciliter l'intégration en milieu de travail.

4.3 Les hypothèses

4.3.1 Langage

Les jeunes adultes déficients moyens (18-21 ans) de milieu institutionnel ou familial à qui on offre une stimulation constante et progressive du langage en vue d'atteindre leur perfectionnement dans le domaine de la communication face au marché du travail seront en mesure de s'insérer d'une façon autonome et pertinente aux tâches qu'ils auront à accomplir.

4.3.2 Pédagogie

Des jeunes adultes déficients moyens (18-21 ans) de milieu institutionnel ou familial à qui on offre l'opportunité de faire des acquisitions pédagogiques pratiques et fonctionnelles en regard d'un travail éventuel seront en mesure de transférer ces connaissances de base à des situations opérantes au marché du travail.

4.3.3 Social

Des jeunes adultes déficients moyens (18-21 ans) de milieu institutionnel ou familial à qui on offre l'opportunité de vivre à l'intérieur de leur formation scolaire des situations inter-relationnelles analogues au milieu de travail développeront les habiletés liées à la compétence dans le domaine de l'autonomie individuelle et inter-personnelle.

4.4 Elaboration du modèle d'intervention

Plutôt que de décrire le modèle d'intervention selon la division par plans d'action (rééducatif, pédagogique et social), il apparaît plus logique d'utiliser ici une division basée sur les objectifs spécifiques tels que décrits en 4.2.2. Ainsi, la description de l'intervention respecte la

division par domaines d'intervention (langage, motricité, social) déjà utilisée dans le présent rapport. La compréhension en est ainsi facilitée.

4.4.1 Domaine du langage

4.4.1.1 Problématique

Les sujets de ce groupe connaissent différentes difficultés de langage et les sources de ces difficultés sont diverses.

Nous retrouvons des causes de type institutionnel (je dis "de type institutionnel", parce que nous retrouvons occasionnellement ces mêmes situations en milieu familial quoiqu'à un moindre niveau généralement):

- un manque de programmes précis et/ou de stimulations qui pourraient encourager l'utilisation de la communication verbale;
- renforcement de l'utilisation de la communication non-verbale. Ce renforcement n'est généralement pas volontaire; si un déficient trouve plus facile d'utiliser la communication non-verbale, les responsables peuvent aussi trouver qu'il est plus facile et plus court de répondre à ce type de communication que d'encourager le jeune à s'exprimer oralement.

Il y a aussi les causes physiques (mongolisme, différentes atteintes du système nerveux central, etc...) qui comptent pour beaucoup.

A ces causes s'ajoutent celles que l'on pourrait appeler existentielles. Ce sont:

- la stigmatisation des difficultés par la répétition ou le maintien des causes;
- les difficultés affectives (qui peuvent avoir pour conséquences un refus de parler);
- et la non-scolarisation.

Nous pourrions presqu'affirmer que chez les sujets de 18-21 ans, ces causes sont toutes présentes et qu'elles produisent des effets maximaux, particulièrement à cause de l'absence de scolarisation.

Cette absence de scolarisation a aussi pour conséquence que l'élève n'a pas été stimulé à utiliser un langage verbal relié à des situations précises d'apprentissage n'ayant pas été systématiquement encouragé à apprendre et utiliser un vocabulaire se rattachant à ces situations.

Les principales manifestations de ces difficultés sont:

- l'utilisation du langage pré-syllabique;

- l'utilisation d'un langage majoritairement non-verbal et peu compréhensible;
- difficultés diverses d'articulation et d'émission de phonèmes;
- difficultés cognitives:
  - . absence d'un vocabulaire de base;
  - . incompréhension et manque d'attention et de compréhension;
- comportements verbaux stéréotypés: écholalie, répétitions.

4.4.1.2 Objectifs de l'intervention

Les interventions sont particulièrement axées vers l'autonomie personnelle. Il s'agit bien sûr de montrer aux sujets à parler c'est-à-dire, réduire et/ou éliminer les difficultés qui entravent l'utilisation du potentiel verbal. Mais, il s'agit de favoriser l'acquisition d'un vocabulaire de base qui puisse permettre aux sujets d'être autonomes à l'intérieur des situations sociales et de travail.

Il est utopique de croire (et même de se fixer comme objectif) que tous les sujets du groupe pourront s'exprimer oralement à l'aide de phrases complètes. Quelques sujets peuvent parler "couramment", mais, il faut pouvoir fixer les objectifs qui favoriseront au maximum l'autonomie personnelle, c'est pourquoi nous croyons qu'il est indiqué d'axer les interventions vers l'acquisition et l'utilisation d'un vocabulaire de base.

En fait, nous pourrions dire que l'objectif réaliste n'est pas que chacun des sujets puisse parler mais bien que tous puissent utiliser des mots et qu'ils les utilisent effectivement de façon spontanée.

Le vocabulaire est relié aux situations suivantes (les plus importantes):

- l'environnement familial (famille, pièces d'une maison, meubles, etc...);
- l'environnement urbain (les rues, automobiles, trottoir, arbres, etc...);
- le milieu de travail (outils de construction, ustensiles, etc...).

L'accent qui est effectivement mis sur certains mots clés ne signifie pas pour autant que seuls ces mots sont abordés à l'intérieur des différentes activités.

Avec des sujets plus jeunes, nous pourrions tenter de limiter les sujets à la communication verbale et ainsi éliminer l'utilisation de la communication non-verbale. Avec des sujets de 18-21 ans, qui n'ont pas ou peu été scolarisés et qui connaissent des difficultés importantes, ce qui est plus important c'est qu'ils puissent d'abord et avant tout se faire comprendre. Il est illusoire de vouloir éliminer totalement le

langage non-verbal, les sujets y sont trop habitués. Par contre, nous pouvons faire en sorte que cette communication non-verbale soit plus précise et qu'elle soit plus compréhensible par l'ajout de mots clés.

Cet aspect de la précision de la communication non-verbale, n'a malheureusement pas été travaillé de façon systématique. C'est la verbalisation qui a été vraiment travaillée parce que les sujets, à l'exception de quatre(4), ne possédaient pas le vocabulaire de base ni les possibilités d'utiliser leur potentiel verbal.

Il faut souligner de plus que nous ne tentons pas d'évaluer l'étendue du vocabulaire des sujets. Il est évident que chacun des sujets possède un vocabulaire que nous ne soupçonnons pas parce qu'il n'est pas verbalisé. Pour les sujets qui peuvent parler relativement bien, il ne s'agit pas non plus d'évaluer le nombre de mots qu'ils peuvent dire ou le nombre d'objets qu'ils peuvent identifier. Par contre, il peut être nécessaire de vérifier l'acquisition de certains mots clé reliés à différentes situations et d'en favoriser la verbalisation.

4.4.1.3 Description de l'intervention

A. L'intervention prend plusieurs formes

- Orthophonie

  exercices de langage qui doivent être réguliers (2-3 fois/semaine).

- Le jeu (ou les activités libres)

  plusieurs jeux peuvent stimuler le langage et encourager l'utilisation du potentiel verbal (entre autres, l'ensemble Peabody en contient quelques-uns). Les périodes de langage axées sur le jeu devraient avoir leur place tous les jours.

- Les appareils audio-phoniques

  appareils avec écouteurs et bandes magnétiques qui permettent au sujet de s'enregistrer, de s'écouter par la suite et de corriger ses fautes sur la base d'un modèle pré-enregistré. Plusieurs appareils de ce type existent et ils peuvent facilement être maniés par le sujet lui-même. Afin que l'intérêt des sujets soit maintenu, l'utilisation de ces appareils ne doit pas être intensive. De plus, les verbalisations qui surviennent souvent plus fréquemment avec ces appareils au rythme d'une fois (ou deux, dans des cas spéciaux) la semaine est suffisante. Ces appareils doivent surtout servir de moyens d'encouragement et de récapitulation et n'ont pas à remplacer l'enseignant(e).

- Les situations sociales

  particulièrement les sorties qui constituent le moyen idéal pour favoriser l'acquisition du vocabulaire lié à l'environnement. Une demi-journée par semaine devrait être consacrée aux sorties.

- Les ateliers de travail

(construction, cuisine, artisanat, bricolage)
ces ateliers n'ont pas pour seul but l'acquisition d'habiletés motrices. Un vocabulaire lié à chacun de ces ateliers doit être acquis et de plus, il s'agit de situations différentes d'une situation de classe où le langage peut être facilement favorisé. Les ateliers se suivent au rythme d'un par jour.

- Les pré-stages

ceux-ci ne sont pas spécifiquement axés sur l'acquisition d'un vocabulaire, mais ils forcent jusqu'à un certain point, l'utilisation du langage verbal par le contact (sujet-intervenants) qu'ils provoquent.

B. Commentaires

Il est inutile (et ce serait particulièrement long) de faire ici une description complète de tous les exercices faits. Une description du cadre général (avec quelques exemples) devrait suffire.

Afin de remplir les objectifs cités plus haut, les différents exercices utilisables peuvent être classés en deux grandes catégories:

- Exercices de pré-langage: Exercices pré-articulatoires (contrôle du souffle)
  Exercices articulatoires (mouvements linguaux-labiaux)
- Exercices de langage: Langage passif
  Langage actif.

Les exercices de pré-langage regroupent les exercices d'utilisation du courant aérien (souffle) et de pratique des mouvements linguaux-labiaux. Certains exemples de ces exercices se retrouvent à l'intérieur du "Programme de développement de la parole" de l'hôpital Notre-Dame (voir annexe):

- faire avancer un morceau de ouate ou une balle de ping-pong en soufflant dans une paille
- souffler dans un sifflet ou une flûte: faire varier la longueur du son
- mettre du caramel sur les lèvres du sujet et lui demander de le lécher: éloigner graduellement le caramel pour forcer le sujet à utiliser au maximum les muscles linguaux
- souffler une chandelle: faire pencher la flamme graduellement pour ensuite l'éteindre
- lécher la crème glacée d'un cornet
- lécher un suçon
- etc...

Ces exercices n'impliquent pas nécessairement l'utilisation de sons. Par contre, ils peuvent être couplés à des exercices de langage puisque la maîtrise de ces mouvements est nécessaire à l'émission adéquate des phonèmes.

Les exercices du langage passif regroupent les exercices liés à la reconnaissance des sons, l'attention auditive et la mémoire visuelle. Par exemple:

- reconnaître les cris d'animaux
- reconnaître les bruits de la vie courante
- trouver la provenance d'un son
- faire des associations mot-image
- faire des associations mot-objet
- etc...

On pourrait dire qu'il s'agit ici de l'aspect cognitif du langage. Le langage actif comporte l'émission de sons.

- imitation de cris d'animaux
- imitation de sons divers
- voyelles
- phonèmes
- mots d'une syllabe
- mots de deux syllabes
- vocabulaire centré sur des situations de la vie courante.

Ces exercices de langage peuvent être faits à l'intérieur de situations de jeux et ils peuvent aussi être intégrés aux diverses autres activités de la classe. Il est même préférable que ces apprentissages soient intégrés à diverses situations afin de maintenir l'intérêt du sujet et afin aussi qu'il soit plus facile de renforcer l'enfant à émettre le comportement voulu.

Par exemple, la collation est le moment idéal pour apprendre le nom de certains fruits, les reconnaître et les nommer. Il s'agit d'une situation renforçante et concrète. Une sortie à une ferme ou un zoo peut devenir la base d'un très grand nombre d'exercices. Les sujets qui voient des animaux vivants seront intéressés à les revoir, ne serait-ce qu'en images (si des photographies ont été prises, c'est encore mieux). Des exercices d'association mot-image et mot-objet (avec des animaux miniatures), d'imitation de cris d'animaux et même de motricité (quadrupédie, saut, etc...) peuvent être faits à partir de l'utilisation de la mémoire, la mémoire, encore une fois, d'une situation concrète et renforçante.

L'utilisation de thèmes concrets, liés à des situations vécues (la ferme, la rue, la maison, l'école, etc...) doit être maximum. Les sujets ont besoin de jouer, manipuler, l'image d'une pomme pour apprendre le phonème "p", par exemple. Il est beaucoup plus

intéressant d'avoir la pomme devant soi et de la manger. Les exercices de souffle, à l'aide d'une paille peuvent être faits en soufflant dans l'eau, en buvant du lait. Il est possible aussi de faire des bulles de savon, tous les enfants aiment ça. L'exercice "souffler une chandelle" peut être fait en contant une histoire aux enfants; en tirant les toiles (pour créer la pénombre), on peut jouer à être en pleine noirceur (des exercices de reconnaissance d'objet par le toucher peuvent être faits), la lumière est "créée" en allumant les chandelles et au moment où le soleil se lève (on lève les toiles), les chandelles doivent être éteintes.

Des dizaines d'exercices de ce genre peuvent être imaginés. Ce qui est important, c'est que des exercices de pré-langage et de langage doivent être faits tous les jours et des contrôles réguliers doivent être faits pour s'assurer du progrès du sujet.

Il ne s'agit pas simplement d'occuper les sujets à diverses activités en se disant qu'ils font des apprentissages. Il est préférable de planifier les activités sur la base d'objectifs précis à atteindre.

De la même façon, il n'est pas nécessaire d'évaluer le vocabulaire entier du sujet; cela serait beaucoup trop long (il peut apprendre par lui-même un nombre incalculable de mots sans que l'on soit directement responsable de ces apprentissages). Par contre, il faut s'assurer qu'il peut dire certains mots qui nécessitent l'émission de phonèmes précis que l'on veut lui faire apprendre.

Les situations sociales peuvent plus facilement que toute autre servir de "prétextes" à l'intégration de plusieurs domaines d'apprentissage, dont le langage (bien sûr, même si l'exemple est donné dans cette section, il ne s'agit pas uniquement de langage mais bien d'intégration de plusieurs domaines).

La systématisation de l'intégration des domaines d'apprentissages est aussi à la base de (et rend inévitable) la systématisation de l'utilisation des éléments renforçants.

J'organise une sortie: il s'agit d'aller voir les animaux dans un "pet shop" du centre d'achats. Je peux décider de m'en tenir strictement à l'apprentissage d'habiletés sociales puisqu'il s'agit d'une sortie. Avouons-le, c'est souvent comme ça que ça se passe, c'est-à-dire: je prends mon groupe de sujets; on s'habille (premier apprentissage social) et on sort.

On marche jusqu'à l'arrêt d'autobus: je surveille afin que tous les sujets marchent sur le trottoir. S'il y en a un qui va dans la rue ou sur un terrain, je le rappelle à l'ordre (deuxième apprentissage social: marcher sur le trottoir: relié au domaine de la sécurité). Arrivés au coin de la rue, je dis aux sujets de regarder à droite

et à gauche avant de traverser la rue, sans oublier de leur dire pourquoi (troisième apprentissage social, relié à la sécurité).

J'arrive à l'arrêt d'autobus, je montre le panneau aux jeunes (quatrième apprentissage: reconnaître un arrêt d'autobus). L'autobus arrive, je les fais attendre en ligne (cinquième apprentissage), je leur donne tous un billet en leur expliquant ce qu'ils doivent faire avec (sixième autobus).

On prend place dans l'autobus. Si des sujets jouent ou crient, je les arrête en leur expliquant comment se comporter en autobus (septième apprentissage).

A l'arrêt du centre d'achats, j'avertis les jeunes et les fait descendre un à un par la porte arrière (huitième apprentissage).

Arrivés aucentre d'achats, nous nous dirigeons vers le "pet shop". Je surveille les sujets afin que le groupe reste uni. S'il y a un qui va vers d'autres magasins, je le rapelle et lui explique qu'il doit rester avec les autres (neuvième apprentissage: rester ensemble pour que personne ne s'égare: c'est aussi lié à la sécurité).

Rendus au"pet shop" on regarde les animaux, je demande à un employé de me montrer un chaton, je le tiens dans mes bras pendant que les enfants lui parlent et le flattent. S'il y en a un qui le flatte trop brusquement, je lui explique qu'il doit être plus doux (dixième apprentissage: respect des animaux).

Je redonne le chaton à l'employé, nous regardons encore quelques instants les animaux, ensuite nous allons marcher quelques instants dans le centre d'achats. Si un sujet remarque quelque chose qui l'attire nous arrêtons pour regarder et parler quelques instants, ensuite nous reprenons notre marche. Après une trentaine de minutes, nous arrêtons à un comptoir manger un beigne et boire un verre de lait et nous retournons prendre l'autobus pour revenir à l'école.

A l'intérieur de cette sortie, les sujets ont été initiés à dix(10) apprentissages sociaux. Ce fut un après-midi bien rempli, on a fait beaucoup de choses.

En réalité, j'ai presque totalement perdu mon temps et celui des sujets. Remarquons, qu'au moins il y a eu une sortie. Il y a des jeunes qui ne sortent jamais. Par contre, il s'agit d'un exemple parfait d'une sortie mal structurée et mal employée.

J'ai utilisé tout un après-midi pour toucher dix(10) apprentissages (je devrais plutôt dire effleurer). En restant à l'école, j'aurais pu toucher de façon plus concrète au moins une quinzaine d'apprentissages.

Je n'ai pas parlé dans cet exemple de préparation de sortie. Ce n'est pas une sortie préparée ou si elle l'est, je l'ai préparée seule en dix(10) minutes.

Une sortie, ça se prépare avec les jeunes en pensant à: "intégration des domaines d'apprentissage " pour me permettre (et permettre aux sujets) d'utiliser au maximum le temps alloué à la sortie. Si je ne pense qu'à une catégorie d'apprentissage (dans l'exemple: habiletés sociales), je me limite beaucoup trop pour le temps que je prends.

Il y a différents types d'exercices que l'on peut faire en langage, motricité, connaissance du schéma corporel: par exemple, imiter des cris d'animaux et autres sons (langage), marcher, courir, sauter comme certains animaux (motricité), identifier les parties du corps sur soi et les autres (schéma corporel).

Dans d'autres domaines, on apprend les couleurs avec différents objets, les chiffres, avec des objets concrets (souvent les animaux sont utilisés, animaux à deux(2) pattes, quatre(4) pattes).

Tous ces domaines d'apprentissages peuvent être intégrés à la situation sociale (sortie) que j'ai utilisée comme exemple.

Dans cet exemple de sortie basée uniquement sur certaines habiletés sociales, vous aurez remarqué qu'il n'y a rien d'intéressant qui se passe entre chaque moment où une habileté sociale est touchée.

Quand on marche sur la rue, il y a des autos, des arbres, du gazon, des maisons, un ciel, des nuages, etc... des couleurs, des sensations tactiles, des odeurs, des choses à compter, qui, dans mon exemple, ont totalement été oubliées. Pendant le trajet en autobus, pourquoi dire aux jeunes de se taire lorsque je trouve qu'ils parlent trop fort? Pourquoi je ne les intéresserais pas à tout le "paysage" que l'on peut voir de la fenêtre de l'autobus? Peut-être apprendraient-ils plus vite à reconnaître des points de repaire, une direction vers tel ou tel endroit.

Pourquoi est-ce que j'attendrais qu'on ait vu les animaux au "pet shop" avant de m'intéresser à ce qui attire un enfant dans le centre d'achats? C'est là qu'il est attiré par quelque chose de particulier.

De plus, avec tout ce qu'on peut faire pendant une telle sortie, je dois parler aux jeunes souvent, beaucoup. C'est la meilleure façon d'intéresser les déficients au langage verbal et à les motiver à l'utiliser. C'est en parlant aux enfants qu'ils apprennent à parler. Plus ils vont entendre des mots, plus ils pourront en dire, plus souvent ils entendront certains mots, mieux ils vont s'en souvenir quand ils vont vouloir les utiliser et quand ils seront prêts à les utiliser.

Si je ne parle aux sujets que pour leur poser des questions ou de leur dire quoi faire et ne pas faire, il n'y aura pas grand chose qui va les intéresser assez pour qu'ils aient envie de parler.

Si je n'utilise pas l'intérêt du jeune au moment où il le manifeste, pourquoi lui s'intéresserait-il à ce que je lui demande?

Donc, l'intégration des domaines d'apprentissage est un élément non seulement intéressant mais primordial à l'intérieur d'un programme d'enseignement (j'oserais ajouter qu'il est aussi primordial en enseignement régulier qu'en enfance inadaptée). Malheureusement, c'est peu utilisé, même peu exploré parce que cela demande beaucoup de rigueur et d'attention pour en faire une application vraiment efficace et ne pas transformer l'intégration des domaines d'apprentissage en activité strictement occupationnelle. C'est facile de faire une foule d'activités et de dire ensuite que les enfants ont vu ça, ça et ça. Une intégration des domaines d'apprentissage doit, comme toute activité pédagogique, viser l'atteinte de buts précis, dans un ordre précis. La préparation doit donc être sérieuse.

Concernant encore plus particulièrement l'utilisation des éléments renforçants, il y a deux points qui doivent être soulignés:

1. On s'attend trop souvent à un comportement précis de la part d'un jeune comme si c'était inévitable que l'enfant agisse ainsi. On exagère beaucoup la "normalité" ou le naturel de certains comportements. Comme s'il était évident (autant pour l'adulte responsable que pour l'enfant) que c'est telle ou telle chose que l'enfant doit faire. Cela a pour conséquence que si l'enfant fait ce qu'on attend de lui (en tout ou en partie) on considère cela comme étant normal (c'est ça qu'il a à faire et pas autre chose) et on ne le renforce pas assez. S'il ne fait pas ce qu'on attend de lui (en tout ou en partie) il est puni parce qu'on considère "anormal" qu'il agisse d'une autre façon que la façon "évidente".

   On travaille avec des enfants qui sont maintenant d'âge chronologique de 6 à 21 ans mais qui ont un âge mental de 2 à 8 ans à peu près. Des enfants de cet âge (et encore plus, si leur âge chronologique se rapproche de 8 ans), ça court, ça se pousse, ça crie, etc... quel est le comportement qui est normal pour eux? Ce n'est pas de rester assis tranquille pendant 50 minutes, ni même 30 minutes. Pour y arriver ils doivent être très renforcés et très régulièrement, pour des comportements qui peuvent nous sembler simples ou évidents. Par renforcement, je ne veux pas dire des bonbons, mais plutôt des renforcements sociaux (un bon mot, un sourire, le serrer dans nos bras, etc...) pour certains enfants, ces renforcements peuvent devoir être donnés une fois par minute pendant un certain temps; mais il faut le faire sinon cet (ou ces) enfant(s) en particulier ne sera (seront) pas suffisamment intéressé(s) à participer comme les

autres à l'intérieur de telle ou telle situation et s'ils ne sont pas intéressés par la situation ils ne seront pas attirés par les bénéfices qu'ils peuvent retirer de cette situation (un apprentissage nouveau, une maîtrise meilleure d'une habileté, etc...) au moment où les renforcements extérieurs pourraient diminuer s'ils avaient été donnés en nombre suffisant au départ. Si l'enfant n'est pas intéressé, il risque d'adopter un (ou des) comportement(s) qui ne correspond(ent) pas à la situation et là on est tenté de le punir.

2. Si je punis l'enfant, il risque peut-être (et j'insiste sur le "peut-être") de ne plus émettre le comportement qui était inadéquat, mais il n'a toujours pas appris ce qu'il doit faire. Là où je veux en venir, c'est à ceci: on ne peut rien apprendre par la punition. Par définition, une punition doit faire diminuer la probabilité d'émission d'un comportement jugé inadéquat. Elle ne fait pas augmenter la probabilité d'émission d'un comportement adéquat: il n'y a que le renforcement qui puisse avoir ce résultat.

   C'est pour cela que je dois faire très (et j'insiste sur le "très") attention au type de punition que j'emploie afin que la punition ne retarde pas ou n'empêche pas un apprentissage que je veux faire faire à l'enfant. Par exemple: les enfants font une activité autour d'une table. Pour cette activité, je désire que tous soient assis autour de la table. S'il y a un enfant qui se lève et se met à toucher à tout ce qu'il y a dans la classe et à faire du désordre, je le prends et je lui dis que puisqu'il ne veut pas rester tranquille il devra aller s'asseoir dans le corridor. Comment vais-je pouvoir lui montrer comment agir dans cette situation s'il en est exclu? De plus, s'il faisait du désordre parce que la situation créée ne l'intéressait pas assez, je viens de renforcer un comportement qu'il sait maintenant qu'il pourra utiliser s'il y a d'autres situations qui ne l'intéressent pas.

   Si on donne plus de renforcement à un enfant qu'aux autres, on en fait un cas spécial. Bien sûr, et il ne faut pas hésiter, veut-on qu'il apprenne quelque chose ou qu'il reste assis de force? (nous reviendrons plus loin sur ce point).

   Une dernière remarque par rapport à l'intégration des domaines d'apprentissage. Il ne s'agit pas non plus de "bombarder" l'enfant de données différentes, particulièrement lorsqu'il est jeune. Il est peut-être préférable de choisir des domaines plus importants et de fournir à l'enfant l'occasion de voir plusieurs manifestations de quelques données précises. On peut choisir par exemple quelques couleurs (bleu, rouge, jaune) et des chiffres (1,2 et 3) et regarder les différents objets de ces trois couleurs que l'on peut compter jusqu'à trois(3) (automobiles, panneaux d'arrêt, clôture, autobus, maisons, etc...).

Une problématique doit être précisée en ce qui a trait au langage: Dans quelle mesure l'apprentissage du langage verbal, plutôt que le langage non-verbal ou le langage "mixte", doit-il être favorisé?

Quelques facteurs doivent être considérés avant d'exposer certaines conclusions que nous croyons pertinentes:

1. La dualité langage passif/langage actif

Il s'agit ici de la différence entre ce que l'on veut que l'enfant sache et ce que l'on veut qu'il dise. Je dois d'abord m'assurer que l'enfant comprenne bien ce que je lui dis. Je veux aussi faire en sorte qu'il connaisse la signification de certains mots courants reliés à des objets ou des situations rencontrés régulièrement dans le milieu environnant.

En général, l'accent est mis sur le deuxième objectif; on veut que l'enfant sache bien ce que c'est un autobus, une auto, un ballon, un crayon, etc... et on prépare des exercices particuliers pour permettre à l'enfant d'acquérir un vocabulaire passif.

Ces exercices ne sont pas inutiles, mais sont-ils absolument essentiels dans leur forme actuelle considérant le fait qu'ils sont reliés à des situations courantes ou des objets usuels? Ne serait-il pas suffisant d'utiliser ces situations (ou d'en créer) pour vérifier la compréhension de l'enfant à travers l'autonomie dont il fait preuve? On pourrait dire que cet objectif est souvent bien rempli, mais peut-être trop contrôlé et évalué. En voulant absolument faire connaître une "banque" de mots à l'enfant, j'oublie peut-être de considérer ses principaux intérêts, je risque aussi de restreindre son environnement à ce que j'ai décidé de lui faire apprendre. Avec les déficients mentaux ceci constitue un danger important puisque le déblocage dont il a été question plus tôt se fait sur la base de l'ouverture de la conscience et des intérêts de l'enfant.

Le premier objectif est lui, souvent rempli aussi, mais peut-être pas assez bien évalué! Une meilleure évaluation de cet objectif me permettrait peut-être de découvrir que ce que je croyais être un apprentissage non acquis, de la paresse, un problème de concentration, etc... "n'est que" l'incompréhension de la consigne ou d'un mot de la consigne et peut-être même d'un mot que j'emploie régulièrement avec les élèves: notamment le mot d'action.

Ceci n'avait pas ou peu été travaillé auparavant, particulièrement avec les plus jeunes.

L'objectif de l'intervention est particulier: il ne s'agit pas de viser l'acquisition de certains mots mais bien leur compréhension dans le but de permettre l'émission de réponses adéquates aux questions et consignes que contiennent ces mots.

Chaque question et/ou consigne contient un mot d'action. La compréhension de mots tels: marcher, sauter, courir, faire, regarder, mettre, enlever, sortir, entrer, avancer, reculer, etc... est donc des plus important.

Le jumelage de l'action et de la notion qu'elle implique (avant/arrière, haut/bas, dehors/dedans, etc...) rend plus facile la compréhension (en terme de prise de conscience) du mot et de la notion même.

Quand au vocabulaire actif nous savons qu'il se manifestera vraiment que lorsque l'enfant sera motivé et intéressé. Par contre, deux variables doivent être considérées:

1. des mots peuvent être travaillés, non pour leur simple acquisition mais pour les relatives difficultés qu'ils représentent en rapport avec l'habileté à reproduire certains sons; il s'agit donc d'une utilité orthophonique;

2. il ne s'agit pas d'attendre que l'enfant parle de lui-même. Il faut utiliser les situations (tel que décrit plus tôt) et particulièrement celles où l'enfant initie lui-même la communication. Ne pas faire parler l'enfant "de force" mais favoriser le maintien de son "rythme supérieur". Le respect du rythme de l'enfant est toujours présent, mais le respect de son rythme supérieur?

2. L'âge de l'enfant

Les objectifs en langage doivent-ils être identiques, semblables ou totalement différents lorsque nous avons de jeunes enfants et des jeunes adultes?

Deux variables doivent être considérées: le niveau scolaire par rapport à l'âge (âge élémentaire et âge secondaire) et le nombre d'années de scolarisation.

En ce qui a trait au langage passif, le contenu favorisé doit se lier au niveau du potentiel intellectuel actualisé, de l'autonomie et de l'intégration sociale du déficient et ce, quel que soit son âge. Par contre, le cadre à l'intérieur duquel ce contenu s'inscrit peut être modifié en fonction de l'âge, passant d'un cadre plus personnel, individuel et

pédagogique lorsque l'enfant est jeune (pré-scolaire, élémentaire) à un cadre plus social lorsqu'il est plus vieux (secondaire).

Par contre, il faut agir avec prudence et ne pas limiter le jeune dans ses apprentissages, c'est pourquoi le nombre d'années de scolarisation peut apporter certains indices qui permettront de mieux définir le cadre et le contenu d'un programme de langage. Ces indices permettent particulièrement de faire la différence entre ce qui constitue un nouvel apprentissage et ce qui constitue un rappel. Cette connaissance permet de planifier plus adéquatement les activités de langage tant au niveau du contenu qu'au niveau de la didactique employée.

En ce qui a trait au langage verbal (actif), celui-ci doit être stimulé lorsque l'enfant est jeune et/ou lorsqu'il démontre un intérêt vers le langage actif quel que soit son âge. La variable "nombre d'années de scolarisation" joue ici en rapport avec la diminution ou l'élimination des difficultés orthophoniques. C'est-à-dire que plus les difficultés orthophoniques diminuent, plus le jeune peut être stimulé efficacement à utiliser un langage verbal actif, quel que soit son âge.

3. Le langage des jeunes

Tous les intervenants(tes) ont déjà remarqué le langage actif que ces jeunes déficients(tes) emploient entre eux(elles), souvent sans que ces intervenants(tes) ne puissent comprendre le contenu de ces communications, souvent aussi lorsque ces jeunes, selon nos critères, ne savent pas ou peu parler.

Une nouvelle dualité s'inscrit ici entre le langage que je dois utiliser pour faire apprendre des choses au jeune et le langage qu'il devra utiliser pour favoriser son intégration sociale.

En ce qui a trait aux apprentissages, je devrais normalement utiliser le langage le plus facilement compréhensible pour l'enfant afin d'éviter que toute situation devienne une situation de langage au détriment des autres apprentissages. Par contre, en ce faisant, je dois faire en sorte de ne pas renforcer le jeune à utiliser un mode de communciation qui demeurera presqu'incompréhensible pour l'adulte puisque ceci gênera son intégration sociale.

Je dois donc utiliser le langage par lequel le jeune lui-même pourra être le mieux compris et ici les considérations précédentes par rapport à l'âge doivent être utilisées. Ce qui veut dire que plus le déficient vieillit, plus le langage mixte (verbal/non-verbal) devrait être utilisé si le déficient ne possède pas un niveau de langage suffisamment élevé pour se faire comprendre.

Il faut aussi faire attention au niveau de complexité du langage que j'emploie avec le déficient même si celui-ci possède un bon potentiel verbal. Par contre, il ne faut pas tomber non plus dans l'excès de la tendance opposée. Un déficient mental, quel que soit son âge, peut n'avoir qu'un "âge verbal" d'un ou deux ans. Pour nous, il agit même à l'occasion en "bébé"; mais, même s'il faut tenir compte de son niveau de développement, il ne faut pas oublier que ce n'est pas un "bébé" et que son niveau de développement n'est pas le même pour tous les domaines d'apprentissage.

Il faut donc éviter d'utiliser un langage enfantin que les gens utilisent "normalement" avec de jeunes bébés.

Il peut sembler inutile de noter une telle chose, mais le détail a son importance. Des phrases telles que:

- "Viens moucher ton petit "nez-nez".
- "On met les bas dans les "ti-pieds".
- "On a bien mangé, on a tous un gros "bedon".
- "On a lavé les petits "petons", ils sont bien propres".
- Etc., etc., etc...

peuvent créer une certaine confusion lorsque je veux faire apprendre les mots "nez", "pied" et "ventre" à l'enfant.

Il est important de toujours utiliser le même mot pour un même objet (il ne faut pas oublier qu'il est aussi difficile d'apprendre que la région de mon anatomie où se trouve le nombril est un "bedon" que d'apprendre que c'est un ventre) et il est préférable que ce mot soit celui qui est socialement le plus couramment utilisé à moins que je sois <u>absolument</u> certain que l'enfant comprenne bien les deux (ou plusieurs) termes ou que j'aies l'intention d'expliquer ce qu'est un synonyme!

Suite à ces considérations, on peut dire que pour les plus jeunes les méthodes employées sont adéquates quoique généralement trop axées sur l'acquisition d'un vocabulaire actif trop précis, alors que pour les plus vieux l'accent devrait être mis plus sur la compréhension que sur l'acquisition. Pour les plus vieux, le langage mixte devrait être employé; particulièrement lorsque l'enfant n'a pas connu une longue expérience de scolarisation.

4.4.2 Domaine de la pédagogie

4.4.2.1 Problématique

Treize(13) des quatorze(14) sujets vivent en centre d'accueil, de plus, plusieurs d'entre eux n'ont connu qu'une ou deux années de scolairsation. Leurs expériences de vie sont donc très limitées et elles ne leur ont pas permis d'acquérir certaines notions de base dans le domaines pédagogiques du français et de la mathématique. Ils ne savent donc ni lire, ni écrire, ni compter.

Il faut aussi considérer l'âge des sujets (18-21 ans) en plus de leur manque d'expérience de vie et de travail. Ils n'ont jamais eu à prendre des responsabilités de façon régulière, à suivre un horaire d'eux-mêmes, etc... Ils n'ont donc à peu près aucune préparation à la vie autonome.

Autre conséquence de la non-scolarisation prolongée. Les sujets n'ont que peu de pratique de la manipulation d'instruments de travail.

4.4.2.2 Objectifs de l'intervention

Les objectifs sont divisés en trois(3) volets correspondant aux trois(3) buts exprimés en 4.2.2.2.

Un premier volet concerne la connaissance et reconnaissance des lettres et des chiffres.

Nous avions souligné (rapport final 1979-1980) que les objectifs pédagogiques avaient été modifiés en cours d'année 1979-1980.

Un manque de connaissance des sujets fut la cause de la présence d'objectifs peu réalistes dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de la mathématique. Nous verrons qu'au niveau des moyens d'intervention, le même type d'erreur avait été fait.

Nous avions donc comme objectif de faire acquérir aux sujets les habiletés de lecture et d'écriture qui, même réduites, pouvaient être fonctionnelles.

Nous nous sommes ensuite rendus compte que les handicaps multiples des sujets et les retards accumulés du développement ne permettaient pas de poser ce type d'objectif. Malheureusement, cette prise de conscience de notre erreur, qui serait survenue assez tôt si l'année s'était déroulée normalement, n'est survenue qu'assez tard, à cause des arrêts de travail qui sont venus perturber l'année scolaire en deux(2) occasions, pour des périodes relativement importantes.

L'objectif académique global a donc été transformé en objectifs précis décrits en termes d'apprentissages particuliers liés à l'écriture, la lecture et la mathématique, mais rattachés à la nécessité de l'acquisition d'une plus grande autonomie personnelle.

L'objectif de recherche qui est de permettre aux sujets d'intégrer le marché du travail fait de l'autonomie personnelle une nécessité première. Les objectifs "pédagogiques" ont été liés à cette nécessité. Voici les plus importants:

- savoir reconnaître et reproduire son nom, adresse et son numéro de téléphone. Pour les sujets du centre d'accueil, il s'agit bien sûr de l'adresse et du numéro de téléphone de ce centre;
- savoir reconnaître les indications principales, afin de permettre des déplacements en milieu urbain, c'est-à-dire:
  - . les indications de direction et les signalisations importantes;
  - . les symboles utilisés pour désigner les toilettes;
  - . reconnaître un arrêt d'autobus;
  - . reconnaître le numéro de l'autobus à prendre;
  - . reconnaître une station de métro;
  - . reconnaître une adresse;
  - . pouvoir lire l'heure;
  - . comprendre un calendrier;
  - . etc...

Un deuxième volet concerne la sensibilisation au travail. Il s'agit de faire connaître aux sujets des expériences de pré-stages (le terme de "pré-stage" est utilisé afin qu'il n'y ait pas confusion avec les stages de quatre jours/semaine que font les déficients légers à la commission scolaire scolaire du Sault-Saint-Louis). Ceux-ci ont pour objectifs principaux:

- . d'amener les sujets à accepter les responsabilités d'un travail;
- . d'amener le sujet à respecter l'horaire de travail;
- . de favoriser l'apprentissage de la valeur de l'argent.

Le troisième volet concerne l'aspect moteur du travail. Cet aspect est pédagogique par la connaissance de l'utilisation de certains instruments et par la pratique de certaines habiletés qu'il comprend.

Les objectifs sont:

- . d'améliorer la coordination oculo-manuelle des sujets;
- . de favoriser la connaissance de l'utilisation des principaux instruments de cuisine, construction, bricolage et artisanat.

4.4.2.3 Elaboration du modèle d'intervention

Plusieurs des apprentissages appartenant à cette catégorie sont travaillés à partir de sorties planifiées et des retours sur ces sorties.

Les indications de direction et les signalisations peuvent être travaillées en classe. Il est toutefois préférable qu'un premier contact avec les différents panneaux soit fait en milieu "naturel". Un travail en classe peut ensuite être fait mais, ce n'est qu'en milieu "naturel" que l'on pourra vérifier si les différentes données ont été acquises.

En classe, le travail peut se faire de différentes façons. On peut reproduire les différentes signalisations dont on désire l'acquisition (ou acheter les panneaux vendus par différentes compagnies) et les disposer dans la classe (ceci peut se faire aussi à l'intérieur de l'école) en fonction d'un trajet pré-établi. On demande ensuite aux jeunes de suivre un tracé en se pliant aux exigences de la signalisation.

On peut aussi obtenir du ministère des Transports du Québec des séries de cartons avec les dessins des différents panneaux de signalisation utilisés. Il existe aussi des schémas représentant différentes situations et on demande aux sujets de poser les panneaux aux bons endroits. Un jeu peut être fait où l'enseingant(e) décrit une situation et demande quel panneau correspond à la situation. Des cartes du type "bingo" peuvent être utilisées. Les sujets peuvent accumuler un certain nombre de points qui donnent droit à des prix ou des permissions, etc...

Les cinq premiers objectifs énoncés plus tôt à l'intérieur du groupe "indications" peuvent donc être travaillés particulièrement avec les sorties.

Pour pouvoir reconnaître et reproduire son nom, le sujet doit pouvoir reconnaître l'ensemble des symboles qui le composent. Le mot "symbole" est employé ici volontairement à la place du mot "lettre", tout comme "reconnaître" et "reproduire" sont utilisés à la place des mots "lire" et "écrire".

Il faut comprendre ici que savoir lire et écrire des lettres sont des habiletés plus complexes et d'un niveau différent que de savoir reconnaître et reproduire des symboles. C'est à ce niveau, particulièrement, que se situait notre erreur de programmation pédagogique. Nous voulions que les sujets apprennent à lire et écrire alors que notre méthode (méthode globale) est plus apte à apprendre à reconnaître et reproduire. Les difficultés multiples des sujets ne leur permettent pas de compléter ces apprentissages de lecture et d'écriture suffisamment pour leur permettre une autonomie en ces domaines, surtout si on considère l'âge des sujets. Des sujets plus jeunes pourraient éventuellement y arriver, les sujets de cette recherche aussi peut-être si plus d'années pouvaient être consacrées à leur scolarisation (qui ne vient que de commencer).

Des éléments de lecture et d'écriture sont intégrés à la méthode utilisée pour la reconnaissance et la reproduction de symboles, ce qui peut permettre éventuellement (c'est une porte que nous ne pouvons nous permettre de fermer) aux sujets de posséder la base cognitive nécessaire à la lecture et à l'écriture.

Le problème auquel nous faisions face était celui-ci: maintenir l'objectif de lecture et d'écriture et ainsi, "ajuster" la méthodologie afin que celle-ci atteigne plus ces objectifs que la reconnaissance et la reproduction mais risquer en ce faisant, de compremettre l'autonomie sociale des sujets; ou, considérer la solution suivante: axer les objectifs pédagogiques dans le sens de l'autonomie personnelle en favorisant la reconnaissance des éléments principaux de l'entourage social urbain des sujets. Cette deuxième solution a été choisie, en y ajoutant des éléments qui peuvent permettre d'établir les bases cognitives de la lecture et de l'écriture.

Il est nécessaire maintenant d'expliquer ce qu'implique cette méthode, particulièrement, expliquer concrètement les différences entre lecture, écriture et reconnaissance et reproduction.

Prenons un exemple: un des sujet s'appelle LUC MORIN (aucun sujet du groupe ne porte ce nom) et je désire lui apprendre à reconnaître et reproduire son nom. Ce que je voudrais qu'il apprenne, c'est que son nom est un symbole formé de deux groupes de symboles. Il doit donc reconnaître la suite de symboles "LUC MORIN" et pouvoir aussi l'associer au "son" de son nom qu'il est habitué d'entendre. La reconnaissance de son nom veut dire que le sujet sait que la suite de symboles "LUC MORIN" est son nom. Mais ceci n'implique pas que le sujet sache que le son "MO" qu'il entend, quand la première syllabe de son nom est prononcé, est formé des deux premières lettres "M" et "O". Ceci veut aussi dire que si on lui présente la suite "LUC MORIN" et qu'on lui demande de dire ce que ça signifie, il pourra dire son nom. Mais ceci n'implique pas que, si on lui présente la suite "LURIN", il pourra la lire, même si cette suite est formée de lettres tirées de son nom, présentées dans le même ordre et qui produisent les mêmes sons qu'à l'intérieur de son nom. Donc, les éléments cognitifs qui permettent de savoir que les lettres "M" et "O" forment le son "MO" et qui permettent de pouvoir dire le mot "LURIN" à partir de la connaissance de son nom, sont des éléments de lecture qui sont plus complexes que la simple reconnaissance. Voici la reconnaissance; il en est de même pour la reproduction. Bien sûr, le sujet qui reproduit son nom sur papier écrit. C'est-à-dire qu'il maîtrise les habiletés oculo-manuelles nécessaires à l'écriture. Mais, j'insiste tout de même sur le mot "reproduire" afin de souligner les différences cognitives qu'il y a entre la reproduction de graphies ou de symboles et l'écriture qui nécessite l'union des habiletés oculo-manuelles et des habiletés cognitives.

Le même type d'analyse peut aussi être appliqué lorsqu'on parle de reproduction de mots de phrases. C'est-à-dire que si le sujet peut reproduire les suites de symboles "REGARDE" et "LUC REGARDE LE TRAIN",

je peux dire qu'il écrit des mots et des phrases. On a vu tantôt qu'il ne pourrait s'agir que de reproduction et non d'écriture. Mais, il peut s'agir encore d'une simple reproduction de symboles et non de mots et de phrases. Bien sûr, sémantiquement, grammaticalement, la suite de symboles "LUC REGARDE LE TRAIN" est une phrase qui est formée de mots. Ma connaissance des lettres, des mots et des phrases me permet de dire que "LUC REGARDE LE TRAIN" est une phrase. Mais pour pouvoir dire que le sujet peut écrire des phrases lorsqu'il écrit cette suite de symboles, je dois être certain que le sujet sait, lui ce qu'est que savoir que la suite "MAMAN LUC POISSON" est différente de "TRAIN LE LUC REGARDE" et de "LUC REGARDE LE TRAIN" et pourquoi ces trois suites sont différentes: c'est savoir reconnaître celle qui constitue une phrase et pourquoi elle en est une, alors que les autres n'en sont pas. La même analyse s'applique au sujet du mot.

Les éléments cognitifs liés à la connaissance réelle du mot et de la phrase sont parmi les éléments cognitifs qui différencient l'écriture et la lecture de la reproduction et la reconnaissance.

Ceci pour bien souligner que si mon objectif est de permettre aux sujets de reconnaître et reproduire les symboles et suites de symboles qui risquent le plus de favoriser son autonomie personnelle, la méthodologie employée doit viser ce seul objectif et n'utiliser que ces seuls symboles et suites de symboles.

Si je désire ajouter certains éléments de lecture et d'écriture, je dois commencer à la base. C'est-à-dire qu'il ne sert à peu près à rien de faire reproduire des suites de symboles que j'appelle phrases. Il est préférable de commencer par la connaissance des lettres, des phonèmes, des sons que font les différentes associations de lettres et ce, en se servant des lettres des mots dont je désire la reconnaissance et la reproduction ou de mots qui peuvent susciter l'intérêt du sujet.

Par exemple, on peut faire remarquer au sujet que la lettre "L" de "LUC" est la même que dans "LUNDI" et se servir ainsi d'un élément du calendrier (la compréhension du calendrier entre aussi dans le programme).

La reconnaissance de l'adresse, du numéro de téléphone, du numéro d'un autobus est la reconnaissance des symboles que sont les chiffres.

Encore une fois, on peut ou non considérer l'aspect cognitif de la compréhension du chiffre. Si on décide de la considérer, il faut comprendre que les apprentissages liés à cet aspect cognitif sont différents de la simple reconnaissance. C'est-à-dire, que la connaissance des chiffres ne vient pas automatiquement avec la reconnaissance des symboles et qu'elle n'est pas nécessaire non plus à cette reconnaissance.

Donc, je veux que le sujet sache que pour se rendre de l'école au métro, il doit prendre l'autobus "90", je ferai en sorte qu'il puisse reconnaître le symbole "9" suivi du symbole "0", que le premier porte le nom de "neuf" et l'autre de "zéro" (même cette reconnaissance ne serait pas essentielle).

Le sujet n'a pas besoin, pour cet apprentissage de savoir que le chiffre "9" est plus grand que "0". Il s'agit ici de connaissance des chiffres, donc d'apprentissages différents.

Pour faire acquérir la connaissance des chiffres, les exercices liés à la compréhension du calendrier peuvent être très utiles. La compréhension de la valeur des chiffres prend ici une signification plus grande et risque plus d'intéresser les sujets puisque l'apprentissage est lié à une situation concrète, c'est-à-dire la suite de jours à l'intérieur d'une semaine. Les jours (hier, aujourd'hui, demain) sont des moyens concrets de faire comprendre la suite logique des chiffres.

Pour faire comprendre la valeur des chiffres, des cartes du type "bingo" peuvent être utilisées, où le sujet doit déposer un carton (sur lequel est inscrit un symbole) sur le nombre correspondant de points qu'il a sur la carte devant lui.

Il est inutile de tenter (du moins au début, et surtout avec des sujets de cet âge) de faire apprendre le chiffre écrit (en lettres) même par association. Cet apprentissage moins important risque de retarder la maîtrise des autres acquisitions et de plus, il n'est pas relié à la connaissance des chiffres, enfin il est de peu d'utilité, les chiffres et les numéros étant rarement écrits en lettres.

Finalement, il existe un très grand nombre de jeux didactiques qui peuvent favoriser ces apprentissages liés à la connaissance des chiffres tout comme ceux liés à la lecture et à l'écriture.

Par exemple, les jeux de préparation à la lecture et de pré-lecture de F. Nathan (exercices de pré-requis "devant-derrière","dessus-dessous", de latéralisation, de discrimination visuelle, d'orientation) de l'ensemble Peabody sont d'une aide appréciable. L'ensemble Peabody et les jeux "jouons ensemble" et les "jeux de quantités" (F. Nathan) pour l'introduction à l'arithmétique et aux ensembles (groupements, associations, éléments, etc...).

Concernant le deuxième volet des objectifs pédagogiques, nous donnerons ici ce que nous entendons par pré-stages.

Il s'agit d'une tâche que le sujet doit accomplir, tous les jours, à heure fixe, une ou deux fois par jour.

Le type de tâche proposé correspond aux capacités du sujet. Il faut souligner que le but du pré-stage ne se trouve pas en la tâche elle-même mais qu'il se rattache plutôt à ce que la tâche correspond d'acceptation des responsabilités, du respect, du loisir, etc...

Il faut donc choisir une tâche qui sera relativement courte à apprendre et que le sujet aimera. En d'autres mots, il faut que la tâche soit suffisamment attirante (renforçante de ce fait) pour que le sujet soit renforcé à faire les apprentissages qui s'y rattachent.

Il peut s'agir de tâches qui doivent être accomplies à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. L'enseignant(e) a la responsabilité de la supervision du sujet lorsque la tâche est accomplie dans la classe (la classe peut être celle du sujet ou une autre classe de l'école). L'éducatrice spécialisée assure la supervision des sujets dont la tâche doit s'accomplir à l'extérieur de la classe. Si la tâche exige que le sujet travaille avec une personne en particulier (à l'extérieur de la classe et une personne autre que l'éducatrice spécialisée), c'est cette personne qui assure la supervision du sujet. Cette supervision est constante jusqu'à ce que le sujet connaisse bien la tâche qu'il doit accomplir.

Chaque sujet doit, une fois sa tâche accomplie, se rapporter à la personne qui peut le mieux contrôler la qualité du travail. Cette personne est, pour les tâches accomplies en classe, le professeur. Mais pour les tâches accomplies à l'extérieur de la classe il ne s'agit pas nécessairement de l'éducatrice spécialisée puisqu'il est possible qu'une fois un sujet autonome, l'éducatrice doive en superviser un autre. Le sujet doit donc apprendre qui est cette personne et s'habituer à aller la voir chaque fois que sa tâche est terminée.

Soulignons aussi que dans plusieurs cas, cette personne est employée à l'école mais n'a pas de responsabilité directe face au sujet (autre professeur, concierge, secrétaire). Elle devient la représentation d'un patron et l'élève apprend ainsi à accepter les commentaires, demandes, réprimandes et remerciements d'une personne avec laquelle il n'a pas établi de relations affectives. Pour certains sujets, ceci est difficile.

La personne responsable a une carte au nom du sujet. Cette carte est divisée en rangée de cinq(5) carrés correspondant aux jours de la semaine. Si la tâche est bien accomplie, le(la) responsable appose sa signature dans le carré correspondant à la journée en cours. A la fin de la semaine, le "patron" donne au sujet 0,10$ par signature obtenue au cours de la semaine.

Cet argent est gardé dans une banque personnelle à l'intérieur de la classe. Il sert à faire des exercices en classe, sur la valeur de l'argent et servira bientôt à faire des achats au "magasin" de l'école (disques, bandes dessinées, etc...).

Nous ne pouvons pas permettre que cet argent sorte de l'école les dangers de perte, vol, mauvaise utilisation, etc... étant trop nombreux.

Voici quelques exemples de "pré-stages":

- faire du lavage, étendre le linge;
- ranger sa classe: placer pupitres et chaises, nettoyer le tableau;
- ranger la classe d'un autre groupe;
- faire la distribution du lait-école à quelques classes;

- faire la distribution du lait et de la collation aux élèves de sa classe;
- nettoyer et mettre en place l'atelier de cuisine (comprend laver et ranger la vaisselle): deux(2) sujets;
- vider les paniers des classes et bureaux de l'école;
- ramasser les objets dangereux dans la cour de récréation;
- relever les absences dans les classes de l'école;
- laver un plancher;
- etc...

Certains de ces stages comprennent aussi la nécessité de reconnaître des symboles, compter des objets et s'adresser verbalement aux gens que l'on rencontre.

Le troisième volet comprend l'aspect moteur (psychomoteur). Les instruments les plus utilisés dans ce domaine sont:

- le programme d'arts plastiques (commission scolaire du Sault-Saint-Louis)
- le programme micro-gradué des apprentissages en atelier (cuisine, artisanat, construction, bricolage)
- le programme micro-gradué en psychomotricité (commission scolaire du Sault-Saint-Louis)
- le programme en éducation physique
- différents ensembles de construction (jeux pour enfants) et casse-tête sont aussi utilisés.

La motricité fine fait partie d'un très grand nombre d'activités à l'école. En plus des ateliers (un par jour), nous avons les arts plastiques (25 min/sem), l'éducation physique (210 min/sem) et les périodes de psychomotricité (70 min/sem).

Il s'agit d'abord de favoriser l'acquisition des habiletés manuelles de base dans chacun des domaines et de se servir des périodes de psychomotricité pour travailler plus spécialement certains mouvements liés à des habiletés dont l'acquisition est plus difficile pour certains sujets. Ceci n'est pas toujours possible: certains mouvements appartiennent spécifiquement à un domaine précis et ce n'est qu'à l'intérieur du champ de pratique que les mouvements peuvent être travaillés.

De façon générale, on peut dire que si un sujet maîtrise les habiletés de base requises pour compléter des réalisations dans chacun des domaines, il a acquis la motricité nécessaire au travail de type industriel.

À travers les différentes réalisations que le sujet complète à l'intérieur des ateliers, il apprend à manipuler les objets de la vie courante et il maîtrise, raffine son potentiel moteur (motricité fine surtout) afin de pouvoir se servir des instruments de travail qu'il devra peut-être utiliser dans un avenir rapproché.

4.4.3 Domaine des comportements sociaux adaptés

4.4.3.1 Problématique

Les déficients, qu'ils soient de famille ou d'un centre d'accueil, n'ont pas, en général, une sensibilisation à l'environnement social qui soit de même envergure que chez l'enfant "normal" (quoiqu'en général les déficients qui vivent dans leur famille ont un niveau d'évolution sociale supérieur à celui du déficient en centre d'accueil). Leur univers est plus limité. Leur adaptation et leur intégration sociales sont donc plus lentes à s'effectuer.

Cet univers plus fermé du déficient a pour conséquence que son évolution sociale ne suit pas le même rythme que chez l'enfant dit "normal". Chez ce dernier, plus il vieillit (de 5 à 20 ans environ), plus il y a d'année en année, de nouvelles habiletés sociales à acquérir. Chez le déficient (et particulièrement chez celui qui vit continuellement en centre d'accueil), il y a, d'année en année, de moins en moins de nouvelles habiletés à maîtriser. C'est-à-dire que le déficient "fonctionne" socialement en ne se servant que des habiletés de base. Les habiletés sociales plus complexes sont souvent jugées non-nécessaires parce qu'on manque de confiance en ses capacités ou parce que l'encadrement restreint rend inutile l'émission de certains comportements sociaux par le déficient lui-même.

Ceci est surtout vrai pour les déficients qui n'ont pas ou peu été scolarisés. La scolarisation (particulièrement l'intégration) permettant de normaliser le rythme des apprentissages sociaux.

Considérant le fait que les sujets de ce groupe n'ont pas ou peu été scolarisés, le niveau des acquis, dans le domaine de l'apprentissage des habiletés sociales, est relativement peu élevé.

Ainsi, il paraît clairement que ces jeunes adultes, particulièrement ceux qui proviennent du centre d'accueil n'ont acquis aucun des apprentissages reliés à l'autonomie à l'intérieur de déplacements sur la rue.

Même sortir de l'école est une difficulté!!! Voici un exemple de ce qui se produit et qui traduit assez bien le manque d'autonomie sociale de ces jeunes:

> Nous demandons à un groupe d'élèves s'ils veulent aller à l'extérieur, tous disent oui. Nous leur proposons une marche jusqu'à un magasin à quelques rues de l'école, ce qu'ils acceptent. Nous nous dirigeons alors vers la porte et, arrivés à celle-ci, tous arrêtent. Nous leur demandons où nous allons, ils répondent que nous allons au magasin; nous leur disons alors qu'il faut sortir mais aucun ne bouge. Ils sont habitués d'attendre jusqu'à ce que quelqu'un leur dise très précisément d'ouvrir la porte. Si cette consigne précise n'est pas donnée, aucun ne pensera à ouvrir lui-même la porte.

Aucun ne pense à retenir la porte pour ceux qui le suivent. Le prochain à sortir pourrait recevoir la porte en plein visage et c'est une chose qui effectivement risque souvent d'arriver puisqu'ils agissent comme si quelqu'un (un responsable) devait leur tenir la porte ouverte (ou comme si la porte devait rester ouverte d'elle-même); ils réagissent donc quelques fois tardivement lorsqu'ils voient la porte leur arriver en plein visage.

Une autre manifestation du manque d'autonomie se manifeste à chaque coin de rue.

Tout le groupe arrête et attend qu'un responsable leur dise d'y aller. Ceci arrive même si nous avons déjà fait et refait tous les mouvements pour traverser une rue en sécurité (se rendre au coin, regarder des deux côtés, regarder en traversant). Si un responsable leur dit de traverser, ils le font ... sans regarder. Ils prennent pour acquis que si un responsable leur dit de traverser, c'est que la voie est libre. De plus, plusieurs font des mouvements de tête à gauche et à droite avant de traverser mais ne regardent pas vraiment; il n'y a pas eu apprentissage mais simplement imitation.

Si nous sommes d'un côté de rue et qu'il y a une boîte aux lettres de l'autre côté et que nous disions à l'élève d'aller porter la lettre dans la boîte, il prendra la lettre, marchera jusqu'au coin de la rue et attendra qu'on lui dise de traverser. Nous avons fait l'expérience et dans un cas, l'élève a attendu vingt(20) minutes avant de se décider à traverser. La seule consigne que nous lui donnions était de porter la lettre dans le boîte. En d'autres occasions, nous demandions à l'élève s'il pouvait traverser, il regardait, disait "oui" mais restait immobile.

Ces élèves ont de 18 à 21 ans, est-il possible que personne jusqu'à maintenant n'ait pensé à les rendre plus autonomes? ou n'ait choisi les moyens adéquats pour le faire?

4.4.3.2 Objectifs de l'intervention

Encore une fois, les objectifs sont axés vers l'acquisition de l'autonomie personnelle.

Il s'agit dans certains cas de permettre l'acquisition d'habiletés sociales et l'émission de comportements sociaux particuliers, tels que:

- utiliser adéquatement les moyens de transport en commun: ceci comprend une série de comportements différents liés à des apprentissages cognitifs dont il a été question plus tôt (reconnaître l'arrêt d'autobus, le numéro de l'autobus,

et des apprentissages sociaux (attendre à la file, donner son billet, prendre place dans l'autobus, etc...);

- savoir "prendre soin" de sa personne: savoir choisir ses vêtements, se peigner, se brosser les cheveux, se laver les cheveux, etc...;

- pouvoir acheter des denrées alimentaires à l'épicerie.

Dans d'autres cas, il s'agit de favoriser l'adoption d'attitudes sociales adéquates. Ces attitudes peuvent se traduire en termes d'apprentissages mais elles se définissent surtout en termes de comportements particuliers et individualisés à travailler en fonction des difficultés individuelles et de l'évolution de chacun des sujets:

- respecter ses pairs;
- accepter l'échec ou les difficultés;
- reconnaître ses responsabilités;
- initier une activité personnelle ou de groupe;
- respecter un horaire fixe;
- etc...

4.4.3.3 Description de l'intervention

L'intervention dans le domaine de l'adaptation sociale est extrèmement complexe et peut même à l'occasion entrer en conflit avec l'intervention dans d'autres domaines plus pédagogiques. Ce "conflit" nous oblige à remettre en question les priorités d'intervention pour certains sujets en particulier.

Cette remise en question nous amène à reconsidérer certains objectifs d'une école qui, tout en demeurant une école (donc à buts pédagogiques), doit insérer dans sa "mission" des buts plus particulièrement reliés à la transition qu'elle entend favoriser. Surtout que pour le groupe 18-21 ans, cette transition, telle que décrite par les buts de la recherche, est beaucoup plus sociale qu'académique.

Comme nous le verrons plus loin, l'auteur de ce rapport considère que certaines erreurs ont été faites quant à l'observance des "règles" liées à la transitionnalité sociale des sujets du groupe 18-21 ans et aussi quant à l'utilisation de l'intervention psychopédagogique.

Pour tous les apprentissages liés à la propreté et aux soins personnels (se brosser les dents, laver ses cheveux, coudre un bouton, etc...), l'utilisation des techniques d'apprentissage béhaviorales est recommandée. Les renforcements sociaux se trouvent facilement, ces apprentissages étant liés à l'esthétique.

Chaque apprentissage doit être divisé en étapes afin d'en simplifier le contenu. Chaque étape doit être pratiquée par chacun des sujets sur

lui-même. L'image, des mannequins, poupées ou perruques peuvent (et devraient) aussi être utilisés en complément des exercices sur soi. L'imitation et l'apprentissage vicariant peuvent aussi favoriser les acquisitions.

Ces apprentissages ne sont pas purement sociaux, ils sont plutôt reliés au respect de certaines conventions sociales (être propre, bien mis, se tenir droit, etc...) et de ce fait, recèlent un danger qui est celui d'une soumission aux stériotypes et particulièrement au sexisme. Ce danger doit, bien sûr, être évité mais, sans que la liberté individuelle en soit brimée.

Le sexisme est le danger le plus important et celui qui se présente le plus fréquemment, autant lorsqu'on parle d'habillage (à ce sujet, les différents jeux vendus par diverses compagnies, soit pour l'habillage ou l'étude du schéma corporel nous présentent toujours le garçon avec cheveux courts, chandail, pantalon ou culottes courtes et la fille avec cheveux longs, tressés, blouse et jupe ou robe, ce qui n'aide pas à se débarasser des stéréotypes sexuels), lorsqu'on distribue des responsabilités ou lorsqu'on demande l'accomplissement d'une tâche précise. A certains endroits (visités par l'auteur de ce rapport), on va même jusqu'à favoriser certains apprentissages chez les filles (cuisine, motricité fine) et d'autres chez les garçons (construction, bricolage).

Il faut donc être très attentif face à nos demandes et faire en sorte que les apprentissages soient favorisés de la même façon quel que soit le sexe du sujet.

D'autres acquisitions sociales concernent plus particulièrement la capacité d'agir, dans le milieu social. C'est-à-dire pouvoir être autonome à l'intérieur des situations qui demandent des déplacements: prendre l'autobus, acheter des articles au magasin, aller au restaurant, etc...

Ces apprentissages sont faits, comme plusieurs autres, en se servant des sorties. Bien sûr, ils demandent une certaine connaissance: des numéros pour reconnaître l'autobus, de la monnaie pour acheter des articles. Par contre, il s'agit aussi de deux séries d'apprentissages différents. Une est sociale, l'autre est cognitive. Ces deux types d'apprentissages peuvent donc être travaillés séparément jusqu'à ce que l'aspect cognitif soit en voie d'acquisition. Ils peuvent ensuite être unis.

Ce sont aussi des apprentissages qui doivent être faits sous supervision, dans leurs premières phases. Il ne s'agit pas uniquement de surveillance qui ne sert qu'à éviter les dangers possibles, mais bien d'une supervision. C'est-à-dire, une observation qui permettra ensuite aux responsables de corriger les sujets, les erreurs ou les imperfections à l'intérieur de leurs actions sociales.

Pour l'apprentissage de l'utilisation du transport en commun, le vendredi après-midi est réservé. L'éducatrice spécialisée (aidée du professeur d'ateliers) est responsable de cette activité. Ce sont les élèves qui sont socialement plus évolués qui bénéficient de cette situation particulière d'apprentissage.

Dans une première phase, l'éducatrice accompagne le(s) sujet(s) (pas plus de deux à la fois) pendant tout le trajet de l'école jusqu'à un endroit choisi en fonction de l'intérêt que cet endroit peut représenter pour le jeune (il peut s'agir d'un restaurant, d'un centre d'achats ou de l'école où l'élève pourra peut-être aller l'an prochain).

Pendant cette première phase, tous les apprentissages nécessaires sont revus: de l'utilisation du billet d'autobus, jusqu'à la reconnaissance de points de repère en fonction de l'endroit "visé".

Dans une deuxième phase, un(e) des responsable accompagne le sujet à son point de départ alors que l'autre l'attend à son point d'arrivée.

Une troisième phase permettra à quelques élèves d'utiliser le transport en commun pour voyager du centre d'accueil à l'école.

Vient ensuite la catégorie d'habiletés sociales liées aux attitudes sociales. Cette catégorie n'a pas été travaillée de façon systématique comme elle aurait dû l'être. Il ne s'agit pas ici spécifiquement d'habiletés sociales mais plutôt d'adéquation comportementale, c'est-à-dire, pour employer une locution populaire; tout ce qui peut faire qu'un jeune soit "bien élevé".

Cet aspect de l'intervention dans le domaine social vise surtout à favoriser l'acquisition d'une base comportementale (on pourrait parler aussi de seuil psychologique ou de stabilité affective, ce ne sont que des vocabulaires différents qui ont une sémantique commune) nécessaire à une "ouverture" adéquate aux différents domaines d'apprentissages (c'est-à-dire autant le langage, la pédagogie que la motricité).

Par contre, il serait plus juste de traiter ce sujet en termes de comportements adéquats et de modification des comportements inadéquats plutôt que de parler d'acquisitions et d'apprentissages (quoique les termes utilisés soient tirés de la psychologie béhaviorale, les méthodes d'interventions peuvent être diverses. Les mots utilisés ici ne font pas appel à une théorie mais à un souci d'exactitude).

L'évaluation doit se faire à partir d'une grille (ou plusieurs) d'évaluation et porter sur le comportement à l'intérieur de plusieurs situations. Les comportements, mêmes s'ils sont adéquats, ne constituent pas en eux-mêmes des acquisitions à faire. Donc, l'évaluation des acquis ne doit pas comprendre une liste des attitudes et comportements adéquats. Bref, il ne faut pas confondre une grille d'évaluation avec un relevé des acquis.

L'évaluation du comportement doit servir à relever les acpects positifs du sujet pour en favoriser la généralisation et l'utilisation dans des domaines

différents. Elle sert aussi à déterminer les comportements "inadéquats" qui devraient être modifiés.

Donc, cet aspect du domaine de l'adaptation sociale est strictement individuel puisque les attitudes et les comportements des sujets sont déterminés par les contingences environnementales (qui peuvent être différentes de l'un à l'autre), les apprentissages passés, la personnalité, des difficultés affectives, etc...

Il faut bien comprendre qu'il ne s'agit pas purement de thérapie psychologique (au sens clinique du terme) lorsqu'on parle d'intervention au niveau du comportement, quoique les résultats de l'intervention puissent s'y comparer.

On comprend et accepte facilement que pour des difficultés d'articulation, une rééducation orthophonique (qui ne peut être identifiée comme étant thérapeutique) prenne place, soit en classe, soit en intervention individuelle. Ceci est facilement accepté parce que les objectifs dans le domaine du langage incluent les objectifs de la rééducation orthophonique.

Par contre, lorsqu'il s'agit de comportements à modifier par exemple, nous sortons des objectifs pédagogiques conventionnels. Si , pour des raisons diverses, un sujet adopte des comportements qui perturbent sa capacité d'écoute et d'attention à l'intérieur d'une activité au point où cette activité est moins bien réussie qu'elle devrait l'être, l'intervention doit être centrée sur ce(s) comportement(s) et non sur les apprentissages en cours. Par contre, la situation d'apprentissage doit pouvoir être utilisée pour favoriser l'atteinte des objectifs de l'intervention.

Bien sûr, l'intervention axée sur le sujet se fait jusqu'à un certain point, au détriment des apprentissages qui font partie de la (des) situation(s) à l'intérieur de laquelle(desquelles) l'intervention prend place. Je dis "jusqu'à un certain point" parce que l'intervention prend place à l'intérieur de la situation d'apprentissage donc la pratique de certains mouvements, l'initiation à des notions particulières, etc..., sont tout de même présents.

Le choix à faire est celui-ci: axer l'intervention sur le sujet et ainsi permettre qu'il soit, après un certain temps, prêt à suivre son rythme réel d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il puisse vraiment actualiser son potentiel tout en complétant certains apprentissages à un rythme plus réduit pendant le temps d'intervention. Ou encore "ignorer" l'obstruction comportementale (de source affective ou autre) et permettre que le sujet poursuive ses apprentissages à un rythme plus lent que son potentiel le permettrait.

La première solution est le choix évident. Par contre, la prucence est de mise. Il faut évaluer l'étendue ou la portée de la "difficulté" que nous voulons faire disparaître et l'intervention se doit d'être effective dans

les délais les plus brefs. Il faut aussi considérer que ce type d'intervention est d'autant plus important que l'âge des sujets de ce groupe signifie que leur scolarisation se terminera sous peu. Leurs habitudes et leurs comportements doivent donc leur permettre d'être ouverts à de nouveaux apprentissages à l'extérieur du milieu scolaire, c'est-à-dire à l'intérieur du milieu de travail.

4.4.4 L'intervention auprès de la déficience ---- Remarques générales

Il est important de souligner ici certains aspects de l'intervention qui sont plus généraux que spécifiques, c'est-à-dire des aspects qui établissent le cadre général à l'intérieur duquel les interventions spécifiques sont comprises.

Il s'agit souvent de considérations théoriques, philosophiques même, mais qui sont à la base des attitudes que nous avons, face à la déficience et des instruments que nous utilisons.

Ces aspects de l'intervention concernent tous les intervenants mais particulièrement les enseignants(tes) qui sont ceux(celles) qui sont le plus longtemps et le plus régulièrement en contact avec le déficient.

4.4.4.1 Du "retard" de l'évolution du déficient

Il ne s'agit pas strictement d'un retard. Il serait simple de dire "il ne s'agit que d'un retard, le développement se fait de façon identique à celui de tous les enfants". Il suffirait de placer l'enfant dans un environnement "normal", d agir envers lui comme de bons parents (sens juridique de l'appellation) et d'attendre que le développement se fasse. Si c'était aussi simple, le qualificatif de "retardé mental" qui était utilisé auparavant serait encore valable. Mais il ne l'est plus et lorsqu'on parle de déficient (ou de débile: catégorie clinique), il faut penser à une "non-actualisation" de capacités plutôt qu'à un retard.

Donc, il ne s'agit pas d'un retard qui peut être comblé par l'immersion à l'intérieur de conditions normales de développement mais plutôt d'une non-actualisation de capacités (pour des raisons d'ordre physiologique, psychologique et/ou social) qui nécessite la création d'un milieu "spécialisé" à "sur-utilisation de matériel, techniques, etc..." qui parviendra à provoquer cette actualisation; donc, provoquer l'apparition d'un certain niveau de performance et/ou l'émission de certains comportements.

L'expérimentation doit porter sur la création de ce milieu particulier qui est composé de situations particulières ou d'interventions spéciales qui doivent être choisies avec comme but, l'augmentation de la probabilité d'atteindre nos objectifs. Donc: choisir, créer et expérimenter des situations d'apprentissage et en évaluer la pertinence à partir de la

"performance" des enfants à l'intérieur de ces situations. Dit de cette façon, cela implique que si l'enfant n'apprend pas, la situation créée n'est pas adéquate. La responsabilité est mise sur la situation et non sur l'enfant.

4.4.4.2 L'intervenant et le déficient

Il leur (les intervenants) faut développer et mettre en pratique un programme éducatif qui rejoint les besoins individuels de chaque enfant (aussi bien l'enfant "normal" que le déficient) pris individuellement.

Développer un plan (et un horaire) de travail avec les parents (ou centre d'accueil), afin que la situation d'apprentissage qui prend place dans la classe puisse être "reproduite", (il ne s'agit pas de créer une situation de classe à l'intérieur de la famille mais de permettre la création de situations qui favoriseront certains apprentissages précis) à la maison (au centre) et que les apprentissages s'y rattachant soient renforcés.

Il est nécessaire de savoir quels sont les services que reçoit l'enfant (à l'intérieur du programme ou à l'extérieur de l'école) et quels sont les services (spécialistes) qui peuvent assister l'enseignant(e) dans son enseignement.

Il faut savoir reconnaître les difficultés particulières de chacun, vérifier si ces difficultés ont déjà été diagnostiquées, quelles sont les mesures prises en rapport à ces difficultés, demander une évaluation si des difficultés particulières semblent émerger et discuter cette évaluation avec le spécialiste responsable de cette évaluation.

Que faut-il pouvoir faire lorsqu'on agit avec des déficients? En fait, ce qui suit devrait s'appliquer à tout intervenant dans l'école, quel que soit son rôle et la clientèle avec laquelle il agit.

- Apprendre à observer: nous verrons plus loin à quel point ceci est important pour l'intervenant et aussi pour l'enfant.

- Apprendre à éviter d'incorporer nos interprétations à l'intérieur des observations. Une observation est une action objective, concrète, alors que l'interprétation est abstraite et subjective, les deux peuvent s'ajouter l'une à l'autre mais ne doivent pas se confondre. Si je dis: "L'enfant fixe la fenêtre pendant la durée des explications", il s'agit d'une observation. Si je dis: "L'enfant n'écoute pas les explications", c'est une interprétation.

- Comparer nos observations avec celles d'autres intervenants.

- Apprendre à noter des observations de façon simple et précise et ce, périodiquement.

- Apprendre à modifier son approche auprès de l'enfant en fonction des résultats, des observations et/ou des évaluations.

- Ne pas dramatiser ni sous-estimer une difficulté observée, c'est-à-dire:

  . apprendre à dissocier notre perception d'une difficulté observée de la réalité de celle-ci;

  . se connaître soi-même et nos réactions face à des handicaps ou comportements particuliers;

  . se connaître en fonction de nos préjugés, connaître les agents qui nous influencent et reconnaître les biais de notre formation.

- Ne pas sous-estimer l'habileté de tout intervenant à reconnaître une difficulté importante (ou non).

- Ne pas s'isoler des autres intervenants ou de la "direction" d'un programme.

- Se poser des questions et en poser aux autres.

- Se remettre en question et amener les autres à le faire.

- Reconnaître les différences culturelles (socio-culturelles) existant entre les enfants ainsi qu'entre soi et les enfants et s'ajuster soi-même en fonction de ces différences et non pas demander constamment à l'enfant de s'ajuster à soi.

- Savoir accepter les différences entre les gens.

- Ne considérer personne comme étant inférieur. D'ailleurs cette personne serait inférieure à quoi ou à qui et par rapport à quoi? Il ne faut pas oublier non plus que si je considère quelqu'un comme étant inférieur, ma relation avec cette personne en devient une de supérieur à inférieur et, inévitablement, je lui transmettrai cette notion d'infériorité; il sera convaincu d'être inférieur.

- Reconnaître les différences de personnalité entre soi et les autres (entre soi en tant qu'intervenant et les autres en tant qu'enfants ou entre soi et les autres en tant qu'intervenants).

- Apprendre à appliquer un programme de renforcement de façon adéquate.

- Donner toute l'information aux enfants quant aux erreurs faites à l'intérieur d'une réalisation. Si je dis à un enfant que ce qu'il a fait c'est bien, pour lui, tous les mouvements qui ont mené à

une réalisation sont donc biens. Si c'est le cas, tant mieux, sinon, il risque de répéter des erreurs qui le retarderont dans une future réalisation. Bien sûr, il faut renforcer les enfants, leur faire connaître le succès, mais ils peuvent aussi apprendre qu'avoir à corriger quelque chose est normal et s'ils sont au courant de leurs erreurs, il leur sera plus facile de les corriger. Il n'est donc pas suffisant non plus de dire à un enfant qu'il vient de se tromper et de lui demander de recommencer. Le système d'essais et d'erreurs, c'est bien beau, mais l'enfant risque de se "tanner" s'il n'arrive pas à un résultat satisfaisant dans un délai tout de même relativement court. On doit donc lui expliquer l'erreur et non seulement la noter, lui faire faire le bon mouvement et, ensuite, le féliciter.

- Apprendre que le type de punition qui est le seul valable (à moyen et à long terme) est la punition verbale et qu'elle doit être associée à une information verbale et, préférablement, au renforcement d'un autre comportement.

- Apprendre à fixer des buts, à préparer des étapes réalistes.

- Apprendre à varier les approches didactiques employées (sans exagération évidemment) afin de maintenir l'intérêt.

- Apprendre à créer l'intérêt de l'apprentissage et non la forcer.

- Apprendre à limiter au maximum la dépendance de l'enfant par rapport à soi.

- Apprendre le processus d'apprentissage d'un enfant afin de pouvoir déterminer quelle partie de ce processus cause une difficulté le cas échéant.

- Apprendre à "doser" les stimulations; en fournir suffisamment mais ne pas "surcharger". Les sens de l'enfant enregistreraient plus d'informations que leur cerveau ne peut en manipuler et ceci le perturbera davantage. Dans la mesure du possible, limiter les stimulations à celles qui sont nécessaires pour l'activité en cours. Par exemple, lorsqu'un enfant doit colorier une image, il n'est pas nécessaire (quoiqu'il puisse en choisir une parmi ces techniques) qu'il ait devant lui des crayons de couleurs, des pastels, de la gouache, de la peinture, une poupée, un camion et une banane.

- Apprendre à organiser l'environnement (la classe) en fonction des stimulations nécessaires à chacune des activités (ou chacun des groupes d'activités).

- Apprendre à reconnaître les différents types d'handicaps et leurs conséquences possibles sur le comportement. Un enfant qui s'isole, ne répond pas à son nom ni aux consignes, n'est pas nécessairement déficient, il a peut-être des problèmes d'audition.

- Apprendre à créer des situations agréables d'apprentissage.

- Apprendre à intégrer différents types d'apprentissage à l'intérieur de situations globales agréables et concrètes.

- Apprendre à créer des situations d'apprentissage par le jeu structuré.

- Apprendre à créer des situations où les apprentissages peuvent être transférés ou généralisés.

- Savoir utiliser des situations déjà connues pour générer de nouveaux apprentissages.

- Etre convaincu de la capacité d'apprentissage de l'enfant (les attentes de l'intervenant influencent les performances de l'enfant).

- Apprendre que l'enfant n'existe pas que pour apprendre mais qu'il doit aussi ETRE, qu'il doit VIVRE.

- Apprendre que tout être humain est un être en constant devenir, que cet être évolue, change et que je dois changer avec lui.

- Apprendre à créer des situations qui feront que l'enfant sera fier de lui, qu'il aura confiance en lui-même, qu'il s'estimera. L'estime de soi est à la base de la conscience et de la connaissance.

L'enfant déficient, intégré à un milieu "normal" adéquat et stimulant, sera inévitablement attiré par quelque chose, quel que soi son "niveau" de déficience; découvrons ce qui l'attire. Il faut qu'il puisse voir les autres enfants, il faut qu'il puisse bouger, toucher, jouer. Il faut qu'on lui parle et qu'on le touche.

L'enfant déficient est un enfant qui a des difficultés. Existe-t-il des enfants "normaux" qui ne connaissent jamais de difficultés?

Pour savoir aider un enfant, il faut savoir le connaître. Il faut apprendre à répondre aux besoins de l'enfant sans être surprotecteur. Si vous faites tout pour l'enfant, vous aurez des succès, mais lui en aura-t-il? Par contre, il ne faut pas lui demander trop de choses qu'il ne peut pas réussir. Le meilleur encouragement à l'apprentissage est le succès. Nous devons créer des conditions qui rendront le succès non seulement possible, mais fort probable. Le succès de l'enfant est son renforcement, sa joie devant sa réussite est la nôtre.

4.4.4.3 L'observation de l'enfant

Je crois nécessaire de réserver une section spéciale sur l'observation, étant donné son utilité pour les intervenants en éducation.

L'observation sert à préciser le niveau de développement, connaître l'enfant en tant qu'individu, établir les bases d'une planification en classe et fournir tous les renseignements si une référence est nécessaire ou si des études de cas sont faites.

Comment se fait l'observation?

- L'observation doit être systématique.

- Je dois savoir ce qui est observé et pourquoi j'observe.

- On observe l'attitude, le comportement général à l'intérieur d'une activité ou une habileté à l'intérieur d'une ou plusieurs activité(s).

- Il faut noter:

  . la nature de l'activité;
  . sa durée;
  . le climat environnant;
  . ce que le sujet observé fait et comment il le fait;
  . comment le sujet réagit aux différents stimuli.

- Une seule observation suffit rarement; elle doit être répétée dans des situations analogues.

- Lorsqu'on note des données d'observation, aucun détail n'est idiot. Tout peut être important et fournir des indices intéressants.

- Il faut écrire les détails d'une observation le plus tôt possible, les petits détails s'oubliant facilement et, de plus, ces petits détails expriment souvent l'individualité de l'enfant.

- Il faut tenter d'observer et/ou écrire de façon à ce que l'attention de l'enfant ne soit pas détournée.

- L'observation doit être faite selon un horaire déterminé comme toute autre activité.

- Il faut varier les activités à l'intérieur desquelles une observation est faite; l'enfant agit différemment d'une situation à l'autre, il est donc nécessaire de le connaître à l'intérieur de plusieurs situations. La nature des activités doit aussi être différente.

- Il faut tenter de saisir les comportements et attitudes rattachées aux différentes émotions: comment l'enfant exprime-t-il la joie, la peur, la tristesse, la fatigue, etc...?

- Il est préférable d'observer d'abord en tant que non-participant, l'observation est plus facile. Par contre, il ne faut pas attirer l'attention des participants.

- Observer un seul enfant à la fois. Une observation de groupe est beaucoup plus difficile, il faut être certain de ne pas manquer d'informations.

- Il faut être attentif aux "patterns" spécifiques de l'enfant observé, c'est-à-dire les comportements qui reviennent régulièrement. Noter à quels moments ces comportements reviennent.

- Ne pas oublier que l'observation concerne des faits, des comportements et que l'interprétation, c'est l'analyse qu'on en fait. On ne doit pas les confondre. S'il paraît utile d'inclure une(des) interprétation(s) à la nomenclature des faits, qu'il soit écrit clairement qu'il s'agit d'une interprétation.

  Exemple: l'enfant ne porte pas attention lorsqu'on l'appelle par son nom: ceci est une interprétation.
  Comment a-t-on pu voir qu'il ne portait pas attention?

  Le comportement observable aurait pu être celui-ci:

  l'enfant détourne la tête lorsque, assis(e) devant lui, je l'appelle par son nom.

  Les interprétations de ce comportement peuvent être nombreuses, il faut donc être prudent lorsqu'on interprète et le dire clairement.

- Il est bon de réviser régulièrement les notes prises lors d'observations, on peut y découvrir des détails oubliés jusque là.

4.4.4.4 Planification des activités

Observation: nous en avons déjà vu les principaux principes.

Etablissement des objectifs

Les objectifs doivent être établis en fonction de la croissance maximum de l'enfant, c'est-à-dire qu'il faut respecter le rythme d'apprentissage de l'enfant, mais faire en sorte que soit respecté son rythme maximum d'apprentissage.

- Il doit y avoir des objectifs spécifiques à chaque enfant en plus des objectifs communs.

- Les objectifs doivent être établis à l'intérieur d'un cadre temporel. Ce cadre temporel n'est jamais absolu, il sert particulièrement à vérifier le réalisme des objectifs posés, à contrôler le rythme d'apprentissage de l'enfant et à amener une meilleure planification future.

- Il est utile d'établir des objectifs à long terme et des objectifs à court terme (les seconds étant généralement les composantes des premiers). Il nous est ainsi possible de vérifier la valeur et le réalisme de notre ligne directrice.

- Il ne faut pas hésiter à modifier, éliminer ou ajouter des objectifs en fonction des besoins de l'enfant.

- Sélectionner un programme, les activités et les techniques (méthodes) nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés.

- Développer des plans de coopération, de travail, d'intervention avec les autres intervenants et les parents.

  Il ne faut pas oublier que chacun des intervenants (particulièrement l'enseignant(e) et les parents) connaît des aspects de l'enfant que les autres ne connaissent pas; la coopération est donc nécessaire.

  Il ne faut pas oublier non plus que le spécialiste, quoique spécialiste, a besoin de l'enseignant(e) et des autres intervenants. Il rencontre, en général, les enfants pendant des périodes relativement courtes. Les informations des autres intervenants, surtout des enseignants(tes), lui sont donc essentielles.

- Poursuivre les observations et faire les modifications nécessaires.

Le programme est nécessaire en tant que cadre de référence et, justement en tant que cadre de référence, il n'est pas immuable; il doit pouvoir "s'ajuster" aux besoins de l'enfant.

4.4.4.5 Organisation physique matérielle

Il n'y aura pas deux classes qui seront identiques, bien sûr. L'organisation physique d'une classe dépend des enfants qui sont reçus et des méthodes privilégiées par l'enseignant(e). Par contre, certaines données valent la peine d'être diffusées afin de faciliter l'intégration des déficients.

Tout d'abord, il faut se défaire de l'idée préconçue (qui, à l'occasion, tourne au préjugé) qui veut que l'enseignement à des déficients nécessite un matériel spécial, différent de ce qui est utilisé pour les "normaux", un matériel coûteux et nécessitant une formation spéciale pour son utilisation. La très grande majorité des déficients ne nécessitent pas une disposition particulière du matériel supplémentaire. L'organisation physique (classroom management) de la classe qui serait la plus profitable pour les "normaux" serait aussi la plus profitable pour les déficients et vice versa.

Les déficients qui, à l'occasion, peuvent connaître des difficultés secondaires (connexes) rendent obligatoire une organisation physique particulière de la classe, en fonction des besoins spécifiques de ces enfants; par contre, ces arrangements particuliers:

- ne seront probablement pas nécessaires dans toutes les classes;
- seront, dans plusieurs cas, des modifications mineures;
- peuvent bénéficier à la totalité des enfants du groupe et non seulement à ceux pour qui ces transformations sont nécessaires.

Il ne faut pas oublier que l'enfant, quel qu'il soit, a particulièrement besoin qu'on lui parle, qu'on l'encourage à communiquer et qu'on l'écoute.

L'organisation de la classe doit permettre à tous de se déplacer sans danger de collision avec les meubles ou autre matériel et sans qu'il soit nécessaire de bouger ces meubles, afin de permettre à un enfant connaissant des difficultés motrices, par exemple, de se déplacer d'un endroit à un autre dans la classe, sans difficulté.

Si la classe est composée de plusieurs aires (ceci est l'idéal): un endroit académique, un endroit pour le repos, un endroit pour la psychomotricité, etc... (une classe peut avoir entre trois(3) et cinq(5) aires selon les activités privilégiées), il serait préférable qu'un plan de la classe soit pensé et dessiné au préalable, en fonction des déplacements nécessaires pour se rendre d'une aire à l'autre. Ainsi, il faut éviter qu'un enfant, pour se rendre de l'aire "A" à l'aire "C", ait à traverser l'aire "B". L'organisation physique doit donc aussi être pensée en fonction de l'organisation temporelle de la classe, afin d'éviter les croisements superflus de trajets d'une aire à l'autre et le passage à travers une ou plusieurs aires pour se rendre à une activité particulière.

L'organisation physique doit être la plus simple possible et la classe doit être la moins encombrée possible, particulièrement en début d'année. A mesure que les enfants se familiarisent à l'environnement, celui-ci pourra se complexifier et le matériel utilisé pourra devenir plus "volumineux" et les aires d'activités plus nombreuses.

Les aires d'activités doivent être clairement délimitées.

Il faut éviter le plus possible de placer une aire d'activités bruyantes à côté d'une aire d'activités silencieuses.

Il faut être certain qu'il y a des endroits calmes dans la classe. Si nécessaire, les fabriquer à l'aide de panneaux amovibles.

Il peut être profitable que chaque enfant dispose "d'un endroit à lui" pour s'isoler, se reposer, si besoin est.

Demander l'assistance des parents pour adapter le matériel de la classe aux besoins spécifiques des enfants.

Utiliser un matériel qui stimulera la curiosité de l'enfant. Les apprentissages sont faits grâce à l'action de tous les sens, il faut inclure du matériel que l'enfant pourra voir, entendre, toucher, sentir, goûter et bouger (manipuler).

N'attendons pas avant de confier nos préoccupations, d'avouer notre insécurité à nos collègues. Ce n'est pas un aveu d'incompétence, mais plutôt un aveu de conscience professionnelle et la démonstration d'un désir d'une plus grande compétence.

4.4.4.6 Limites comportementales

Certaines limites doivent être imposées aux enfants pour leur propre sécurité: regarder avant de traverser une rue, s'arrêter à un feu rouge, tenir la rampe d'escalier, etc...

Certaines limites doivent aussi être imposées au niveau comportemental. Il faut pouvoir juger de ce qui est acceptable et de ce qui ne l'est pas. Bien sûr, d'une personne à l'autre, ces limites seront différentes. L'enseignement doit se faire dans un climat de liberté mais selon la structure de la classe et l'approche de l'enseignant(e); il s'agit de liberté "surveillée".

Quelles que soient les limites (raisonnables) imposées, il est important qu'une constance soit observée. Des changements trop nombreux ou trop importants de ces limites feront que l'enfant ne saura plus ce qui est voulu, désiré; il ne saura plus à quoi s'attendre et il ne saura plus ce qu'il a le droit de faire, ce qu'il ne peut pas faire, ce qu'il doit apprendre.

Il faut encourager les efforts d'un enfant allant dans le sens d'un meilleur comportement, ignorer le plus possible les comportements "frontières" mais tolérables.

Avant d'imposer des limites comportementales à un enfant, quelques réflexions s'imposent quant à l'enfant lui-même et quant aux comportements que l'on veut faire disparaître ou que l'on désire éviter.

- le comportement visé perturbe-t-il l'apprentissage des autres enfants?

- est-ce un comportement qu'il serait possible d'apprendre à endurer?

- l'enfant peut-il contrôler ce comportement? Par exemple, un enfant que l'on trouve trop lent ne réussira peut-être pas à accélérer son rythme autant qu'on le désirerait. Peut-être serait-il préférable de s'adapter à son rythme.

- Il faut se concentrer sur les besoins de l'enfant plutôt que sur ses comportements, ceci peut nous aider à changer nous-mêmes

en fonction d'une meilleure compréhension des besoins de l'enfant et d'une plus grande satisfaction de ceux-ci.

- Quelles sont les raisons pour lesquelles nous désirons qu'un enfant modifie son comportement? Quelles sont les raisons éducatives qui motivent cette modification? Assurons-nous que la modification du comportement est préférable pour l'enfant et non seulement plus pratique pour nous.

- Y a-t-il un comportement substitut pour le comportement dont nous désirons la disparition? Il est plus facile pour un enfant d'éliminer un comportement lorsqu'il peut en adopter un nouveau qui remplit les mêmes besoins. Il faut alors renforcer ce nouveau comportement.

- Il ne faut pas oublier que la punition n'est pas un renforcement. Donc, un enfant n'apprend RIEN lorsqu'il est puni. Seul le renforcement (positif ou négatif) peut faire augmenter la probabilité d'émission d'un comportement (par exemple: si je désire que l'enfant reste assis à sa place et que je le mets à genoux dans le coin de la classe quand il est debout et qu'il dérange les autres, certains comportements risquent de disparaître mais rien ne me dit qu'il aura appris à rester assis).

- Si je veux faire diminuer la probabilité d'émission d'un comportement, il est préférable que je trouve un comportement de remplacement qui, lui, sera renforcé. Le premier comportement tendra à disparaître.

  En fait, il s'agit de se dire: "Je ne veux pas que l'enfant fasse telle chose" et de me demander, en même temps, "Qu'est-ce que je veux qu'il fasse?"

  Si la punition doit être employée par rapport à un comportement dont je désire la disparition (même si je renforce un comportement substitut), le choix du type de punition est très important.

- La punition doit immédiatement suivre le comportement visé.

- Il est préférable d'employer la punition négative (c'est-à-dire par retrait d'un stimulus). Exemple: je fais un exercice avec un petit groupe et un des enfants ne cesse de dire n'importe quoi. Je lui retire mon attention (l'attention est un renforcement social très puissant). Si d'autres enfants se laissent distraire par lui, je leur donne plus d'attention sans faire référence à celui qui dérange. Par contre, je dois rester très attentif. Si une bonne réponse ou un comportement adéquat est émis par celui qui dérangeait, ce comportement doit être immédiatement renforcé.

- Il ne faut pas exagérer la force de la punition.

- Il ne faut pas être racunier envers un enfant et il est inutile de rappeler continuellement à l'enfant qu'il a fait quelque chose d'inacceptable.

- Si une punition positive (par addition d'un désavantage) est nécessaire, le choix est encore plus important. J'emploierais plutôt une punition verbale que physique, cette dernière est celle dont les résultats sont les plus mineurs, à moins que je réussisse à créer un climat de terreur. Les punitions du type: faire faire le "piquet", mettre l'enfant à genoux, etc... sont les plus inutiles. Les apprentissages de l'enfant risquent de suivre un rythme plus lent parce qu'il évoluera dans la peur et la méfiance. Avec les déficients qui, souvent, connaissent des difficultés affectives, ces punitions peuvent avoir des résultats absolument désastreux; le retrait de la réalité menaçante peut être la meilleure solution pour le jeune.

- Il faut tenter, dans la mesure du possible, d'expliquer clairement les "règles du jeu", c'est-à-dire de faire en sorte que l'enfant connaisse la punition qu'il risque de se voir imposer (s'il la choisit lui-même, c'est encore mieux). Il ne s'agit pas ici de MENACER. Les menaces entretiennent la peur autant que les punitions physiques; il s'agit plutôt d'expliquer et de faire comprendre.

- La punition ne doit surtout pas consister en un exercice que l'enfant aura à faire plus tard ou en un exercice qui peut être utile à son apprentissage, sinon cette activité positive pour lui sera vécue négativement et il ne voudra plus la refaire. Ou encore, si on lui demande de refaire cet exercice, il se demandera s'il est encore puni et pourquoi.

- Lorsqu'un enfant est puni, il ne doit pas, dans le mesure du possible, être retiré d'une activité d'apprentissage. Un enfant n'apprend rien à l'extérieur de la classe et, de plus, il reviendra frustré et peu enclin à travailler.

4.4.4.7 Remarques supplémentaires

Si je veux faire faire un nouvel apprentissage à un enfant, il est préférable qu'il soit couplé à un apprentissage déjà maîtrisé. Ceci diminuera l'incertitude de l'enfant face à un nouvel apprentissage. Il faut tenter aussi de présenter ces nouveaux apprentissages à l'intérieur d'un contexte familier, du moins pour les premières fois.

Il faut permettre aux enfants plus doués dans une certaine activité d'aider ceux qui le sont moins, cette aide entre pairs doit être favorisée. Par contre, il faut être prudent et ne pas faire en sorte que l'aidant se sente supérieur à l'aidé, et l'aidé, inférieur à l'aidant.

Il faut tenter le plus possible de ne pas exclure un enfant d'une activité, même s'il a plus de difficultés que les autres à réussir. Exclusion veut dire isolement et ceci peut être vécu comme un refus de sa propre personne. L'enfant peut se sentir différent, mauvais et avoir peur de tenter de nouvelles expériences.

Il ne faut jamais parler des difficultés d'un enfant devant celui-ci ou lorsque celui-ci peut entendre. Il ne faut pas s'imaginer qu'il ne comprend pas ce que l'on dit.

Il ne faut jamais rire d'un enfant ni permettre qu'un enfant rit d'un autre enfant.

Il ne suffit pas de dire à l'enfant ce que je veux qu'il fasse, je dois lui montrer.

4.4.5 Année scolaire 1980-1981 par rapport à l'année scolaire 1979-1980

Au niveau de l'organisation, voici les différences principales entre les deux années d'application.

- A partir du mois de mars, interventions et évaluations en langage faites par une orthopédagogue spécialisée en rééducation du langage et supervisées par un orthophoniste.
- Deux groupes 18-21 ans plutôt qu'un seul. Le nouveau groupe est formé d'élèves qui composaient une classe l'année précédente à l'intérieur d'une école privée pour déficients mentaux.
- Introduction de la formule des pré-stages.
- Une plus grande concentration des activités autour de l'objectif d'autonomie personnelle.
- Prises de décision plus rapides face aux différentes difficultés (suite à l'expérience d'un an).

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

4.5.1 Moyens d'évaluation

4.5.1.1 Evaluation préalable à l'admission au programme 18-21 ans

Afin d'être accepté à l'intérieur du programme 18-21 ans à l'école transitionnelle Provost, certaines "conditions" minimales d'admission devaient être remplies.

Au niveau du langage

le jeune doit pouvoir émettre des sons et avoir un début de compréhension d'une consigne simple.

Au niveau moteur

le jeune ne doit avoir aucun handicap majeur nécessitant des soins spéciaux. C'est-à-dire que le jeune doit pouvoir se déplacer seul.

Au niveau social

la continence doit être acquise.

Une évaluation psychologique est aussi faite à l'aide d'items non-verbaux de tests tels le Stanford-Binet et le Rutgers pour tout nouvel élève à l'école.

Les évaluations sont faites par deux personnes. La situation créée en est une de jeu à l'intérieur de laquelle l'enfant (pris individuellement) est observé et pendant laquelle les items de tests lui sont administrés. La situation d'évaluation n'est donc pas conventionnelle, mais elle aide l'enfant à avoir confiance et à s'ouvrir aux deux inconnus qu'il voit devant lui.

4.5.1.2 Evaluation du langage

Le langage passif (connaissance de mots) et le langage actif (émission des mots) sont tous les deux évalués à partir de jeux et d'exercices faits en classe et en ateliers. Les résultats sont ensuite consignés à l'intérieur du "relevé cumulatif des acquisitions de l'élève". La base de l'évaluation est donc l'observation à l'intérieur de situations précises (jeux, exercices, ateliers).

Une évaluation orthophonique a aussi été faite à partir d'exercices orthophoniques spécialisés en décembre 1979 et en juin 1980 pour les sujets membres du projet pilote 1979-1980. De semblables évaluations devraient être faites au cours de cette année. Malheureusement, suite au départ imprévu de l'orthophoniste, il n'a pas été possible de compléter cette évaluation en décembre 1980. Le bilan orthophonique de juin 1981 est comparé à celui de juin 1980.

Des évaluations (par observation) de la communication verbale des sujets sont faites régulièrement.

4.5.1.3 Evaluation "pédagogique"

L'évaluation est continue et faite par la consignation des résultats aux différents exercices ainsi que par l'observation à l'intérieur de situations précises (sorties, jeux, ateliers, etc...).

Les résultats finals sont inscrits à l'intérieur du "relevé cumulatif des acquisitions de l'élève".

4.5.1.4 Psychomotricité

L'évaluation des acquisitions en motricité est faite principalement à l'aide du "Pick et Valay" ("Evaluation psycho-neuro-perceptivo-motrice" en annexe) et par les différents contrôles établis dont les résultats sont consignés à l'intérieur de la section "Education physique" du "relevé cumulatif des acquisitions de l'élève".

L'évaluation psycho-neuro-perceptivo-motrice est complétée en juin 1981 et comparée aux résultats de juin 1980.

4.5.1.5 Evaluation: domaine de l'adaptation sociale

L'évaluation est faite sur la base d'observations régulières. Les résultats sont inscrits à l'intérieur du "relevé cumulatif des acquisitions de l'élève".

4.5.2 Résultats

Nous vous présentons ici les résultats obtenus à l'intérieur des principaux domaines d'apprentissage. Il s'agit des résultats compilés de l'ensemble du groupe. Les résultats individuels se trouvent en Annexe "A".

A l'intérieur de cette section, il n'y a aucune distinction de faite entre anciens sujets et nouveaux sujets. Certaines distinctions s'imposeront dans la section suivante sur l'analyse et l'interprétation des résultats.

Voici la signification des lettres et symboles utilisés à l'intérieur des tableaux suivants:

LÉGENDE:	A:	acquis	P: progrès
	EVA:	en voie d'acquisition	N: non-acquis
	Trait droit (——):	apprentissage non-évalué	

Certains apprentissages sont notés sur huit(8). Ces apprentissages n'ont été travaillés qu'à l'intérieur du groupe "fort".

4.5.2.1 Langage

Voici le tableau des résultats (cumulatifs) en langage.

4.5.2.1 Langage

Apprentissages	A 1980	A 1981	E/A 1980	E/A 1981	P 1980	P 1981	[illegible] 1980	[illegible] 1981
Langage et communication								
Contrôle du souffle	11/14	14/14	3/14	0/14	0/14	0/14	0/14	0/14
Mobilité: lèvres et langue	9/14	11/14	5/14	3/14	0/14	0/14	0/14	0/14
Emet des syllabes	11/14	12/14	2/14	1/14	0/14	1/14	1/14	0/14
Articulation: a	12/14	13/14	1/14	1/14	1/14	0/14	0/14	0/14
e	11/14	13/14	3/14	1/14	0/14	0/14	0/14	0/14
i	11/14	12/14	2/14	0/14	0/14	2/14	1/14	0/14
o	12/14	13/14	2/14	1/14	0/14	0/14	0/14	0/14
u	8/14	11/14	3/14	2/14	0/14	1/14	3/14	0/14
f	7/14	10/14	2/14	3/14	0/14	0/14	5/14	1/14
l	5/14	8/14	3/14	4/14	0/14	0/14	6/14	2/14
m	9/14	12/14	2/14	1/14	0/14	0/14	3/14	1/14
n	5/14	12/14	5/14	1/14	0/14	0/14	4/14	1/14
v	3/14	10/14	2/14	1/14	1/14	0/14	8/14	3/14
p	9/14	12/14	4/14	1/14	0/14	0/14	1/14	1/14
r	3/14	8/14	3/14	4/14	0/14	0/14	8/14	2/14
s	3/14	7/14	3/14	5/14	1/14	0/14	7/14	2/14
t	6/14	9/14	2/14	3/14	0/14	0/14	6/14	2/14
an	—	13/14	—	0/14	—	0/14	—	1/14
in	—	12/14	—	1/14	—	0/14	—	1/14
on	—	12/14	—	1/14	—	0/14	—	1/14
un	—	11/14	—	1/14	—	0/14	—	2/14
ch (/12)	—	9/12	—	0/12	—	0/12	—	3/12
qu(k) (/12)	—	9/12	—	1/12	—	0/12	—	2/12
br	3/14	7/14	2/14	3/14	1/14	0/14	8/14	4/14
Emet mots de deux(2) syllabes	6/14	10/14	4/14	1/14	0/14	0/14	4/14	3/14
Emet des phrases complètes	3/14	4/14	2/14	4/14	0/14	0/14	9/14	6/14
Utilise spontanément langage verbal	4/14	5/14	6/14	6/14	0/14	1/14	4/14	2/14
Utilise majoritairement langage verbal	4/14	5/14	0/14	6/14	0/14	1/14	10/14	2/14
Se fait bien comprendre	3/14	3/14	6/14	11/14	0/14	0/14	5/14	0/14
Initie la communication	4/14	6/14	7/14	8/14	0/14	0/14	3/14	0/14
Compréhension de consignes simples	11/14	14/14	3/14	0/14	0/14	0/14	0/14	0/14
doubles	6/14	10/14	4/14	4/14	0/14	0/14	4/14	0/14
multiples	3/14	6/14	3/14	4/14	1/14	0/14	7/14	4/14
Vocabulaire passif (domaines multiples)	11/14	11/14	1/14	3/14	2/14	0/14	0/14	0/14
Apprentissages nouveaux: 6/34								
Moyenne des apprentissages:	6.89/14	9.88/14	3.03/14	2.69/14	0.25/14	0.19/14	3.82/14	1.28/14

Les résultats font montre d'une amélioration au niveau de l'articulation et ce, chez tous les sujets. Par contre, quelques-uns des sujets (1, 2, 4, 8 et 9) ont encore beaucoup de difficultés.

Si l'articulation s'améliore, la communication par le moyen du langage verbal n'est pas tellement plus manifeste qu'elle l'était en juin 1980. Il y a eu un changement chez presque tous les sujets mais l'évolution est lente dans ce domaine pour la majorité. Les élèves qui, l'an dernier, avaient amorcé une évolution vers une communication plus spontanée et l'utilisation plus générale du langage verbal, ont été ceux dont la communication s'est le plus améliorée au cours de cette année.

Chez les autres l'évolution est plus lente mais les résultats indiquent tout de même un changement positif.

4.5.2.2 Pédagogie

Nous vous présentons (à la page suivante) les principaux résultats cumulatifs dans le domaine "pédagogique".

4.5.2.2 Pédagogie

Apprentissages	A 1980	A 1981	EVA 1980	EVA 1981	P 1980	P 1981	[illegible] 1980	[illegible] 1981
Reproduction de graphies	8/14	8/14	0/14	0/14	0/14	3/14	6/14	3/14
Lettres: reconnaît	0/14	1/14	4/14	7/14	1/14	2/14	9/14	4/14
reproduit	4/14	7/14	4/14	1/14	1/14	3/14	5/14	3/14
écrit	0/14	1/14	4/14	5/14	1/14	1/14	9/14	7/14
Mots: reconnaît	1/14	1/14	1/14	2/14	3/14	1/14	9/14	10/14
reproduit (/8)	2/8	6/8	5/8	1/8	0/8	0/8	1/8	1/8
écrit (/8)	0/8	1/8	1/8	1/8	3/8	0/8	4/8	6/8
Prénom: reconnaît	1/14	10/14	1/14	2/14	0/14	1/14	12/14	1/14
reproduit	5/14	8/14	3/14	0/14	0/14	0/14	6/14	5/14
écrit	1/14	6/14	1/14	1/14	3/14	1/14	9/14	6/14
Nom: reconnaît	0/14	6/14	1/14	2/14	0/14	5/14	13/14	1/14
reproduit	1/14	6/14	3/14	1/14	3/14	2/14	7/14	5/14
écrit (/8)	0/8	0/8	0/8	1/8	0/8	0/8	8/8	7/8
Ecrit son adresse (/8)	0/8	0/8	0/8	1/8	0/8	0/8	8/8	7/8
Connaît son adresse (/8)	1/8	3/8	1/8	2/8	1/8	0/8	5/8	3/8
Connaît son numéro de tél. (/8)	1/8	2/8	1/8	1/8	0/8	0/8	6/8	5/8
Ecrit son numéro de tél. (/8)	0/8	2/8	2/8	2/8	1/8	0/8	5/8	4/8
Notions spatiales et déplacements (compréhension)								
avant	9/14	11/14	2/14	0/14	0/14	3/14	3/14	0/14
avancer	—	9/14	—	1/14	—	4/14	—	0/14
arrière	9/14	10/14	3/14	1/14	0/14	3/14	2/14	0/14
reculer	—	9/14	—	0/14	—	4/14	—	1/14
haut	11/14	14/14	2/14	0/14	0/14	0/14	1/14	0/14
monter	—	10/14	—	0/14	—	3/14	—	1/14
bas	10/14	13/14	3/14	1/14	0/14	0/14	1/14	0/14
descendre	—	9/14	—	0/14	—	4/14	—	1/14
dedans	9/14	11/14	4/14	0/14	0/14	3/14	1/14	0/14
dehors	11/14	14/14	2/14	0/14	0/14	0/14	1/14	0/14
sortir	—	9/14	—	1/14	—	4/14	—	0/14
entrer	—	9/14	—	1/14	—	4/14	—	0/14
sur/dessus	7/14	9/14	4/14	1/14	0/14	1/14	3/14	3/14
sous/dessous	6/14	7/14	1/14	0/14	0/14	2/14	7/14	5/14
à côté de	—	7/14	—	0/14	—	5/14	—	2/14
petit	8/12	11/14	3/12	0/14	0/12	3/14	1/12	0/14
court	—	7/14	—	0/14	—	2/14	—	5/14
grand	—	9/14	—	0/14	—	3/14	—	2/14
long	—	7/14	—	0/14	—	2/14	—	5/14
gros	—	10/14	—	0/14	—	3/14	—	1/14
mettre	—	13/14	—	1/14	—	0/14	—	0/14
enlever	—	10/14	—	1/14	—	2/14	—	1/14
Quantité: plus	5/14	6/14	2/14	1/14	0/14	2/14	7/14	5/14
moins	5/14	6/14	2/14	1/14	0/14	2/14	7/14	5/14
autant	4/14	5/14	3/14	2/14	0/14	3/14	7/14	4/14
Classification: formes	10/14	10/14	1/14	0/14	0/14	3/14	3/14	1/14
couleurs	10/14	10/14	1/14	0/14	0/14	3/14	3/14	1/14
Couleurs(8)	7/14	7/14	4/14	2/14	1/14	5/14	2/14	0/14

4.5.2.2 Pédagogie

Apprentissages		A 1980	A 1981	EVA 1980	EVA 1981	P 1980	P 1981	Y 1980	Y 1981
Chiffres:	1	12/14	14/14	0/14	0/14	0/14	0/14	2/14	0/14
	2	10/14	14/14	2/14	0/14	0/14	0/14	2/14	0/14
	3	8/14	13/14	3/14	0/14	0/14	0/14	3/14	1/14
	4-6	2/14	7/14	5/14	2/14	1/14	1/14	6/14	4/14
	7-9	0/14	3/14	3/14	1/14	4/14	0/14	7/14	10/14
	10	0/14	2/14	2/14	0/14	0/14	0/14	12/14	12/14
Nouveaux apprentissages: 13/51									
Moyenne		5.61/14	8.38/14	2.38/14	0.86/14	0.58/14	2.14/14	5.35/14	2.61/14

Nous remarquons, à la lumière des résultats, qu'il y a eu progression dans chacune des divisions de cette section.

Les principales améliorations se retrouvent au niveau de la reconnaissance et de la reproduction des lettres, mots, prénom et nom, et l'écriture du prénom.

Par contre, plusieurs de ces améliorations ne sont présentes que pour le groupe "fort", les apprentissages liés à la reproduction et l'écriture ayant été surtout travaillés par ce groupe.

Plusieurs "nouveaux" apprentissages ont été réalisés dans la division "compréhension des notions spatiales et déplacements". Il s'agit ici des déplacements liés à une notion spatiale.

Bien sûr, il est relativement exagéré de parler de nouveaux apprentissages. Leur nouveauté ne réside que dans le fait qu'ils aient été évalués pour la première fois cette année (nous avons déjà expliqué plus tôt l'importance de ces mots d'action), ce sont tout de même des mots qui, pour la majorité, sont employés régulièrement à l'intérieur d'une journée de classe.

Parmi ces notions, les moins bien intégrées sont "sur", "sous", "long" et "court".

Nous remarquons aussi une certaine faiblesse en ce qui a trait à l'apprentissage des notions quantitatives où la progression des acquis est très faible.

Quant à la connaissance des chiffres, la progression est importante et peut être jugée suffisamment rapide.

Il est intéressant de noter que la régression de la moyenne des "non-acquis" est presqu'égale à la progression de la moyenne des "acquis". Bien sûr, ceci ne signifie pas que les "non-acquis" (d'ailleurs la

régression des "en voie d'acquisition" et la progression des "progrès" nous indiquent plutôt un cheminement qu'on pourrait considérer comme étant "normal" c'est-à-dire: N→ P→ E.V.A.→ A), mais ces deux critères se trouvant aux extrémités de l'échelle d'évaluation, leur évolution suggère une progression stable et continue.

Remarquons aussi que pour les apprentissages suivants:

- reconnaissance de mots
- écriture de mots
- connaissance des chiffres de 7 à 9,

le nombre de "non-acquis" en 1981 est, paradoxalement, supérieur au nombre de "non-acquis" en 1980. Les résultats individuels nous montrent aussi certains apprentissages notés "E.V.A." ou "P" en 1980 alors qu'ils sont évalués "N" en 1981.

4.5.2.3 Intégration sociale

Voici les résultats cumulatifs (à la page suivante) dans le domaine de l'intégration sociale.

4.5.2.3 Intégration sociale

Apprentissages	A 1980	A 1981	EVA 1980	EVA 1981	P 1980	P 1981	N 1980	N 1981
Intégration sociale								
Choisir seul une activité.	8/14	11/14	2/14	0/14	3/14	3/14	1/14	0/14
Peut jouer avec d'autres.	9/14	8/14	0/14	1/14	1/14	3/14	4/14	2/14
Accepte les règlements.	7/14	5/14	3/14	3/14	0/14	5/14	4/14	1/14
Attend son tour.	10/14	10/14	1/14	1/14	0/14	3/14	3/14	0/14
Demeure attentif.	2/14	5/14	8/14	3/14.	0/14	2/14	4/14	4/14
Signaux: toilette	5/14	11/14	3/14	1/13	0/14	2/14	6/14	0/14
danger	0/14	0/14	8/14	7/14	0/14	2/14	6/14	5/14
poison.	0/14	0/14	6/14	7/14	0/14	2/14	8/14	5/14
Traverser la rue:								
signal d'arrêt	6/14	7/14	2/14	1/14	0/14	3/14	6/14	3/14
feux de circulation	4/14	7/14	3/14	1/14	1/14	4/14	6/14	2/14
arrête au coin de la rue	14/14	14/14	0/14	0/14	0/14	0/14	0/14	0/14
regarde des deux côtés	4/14	7/14	7/14	1/14	0/14	6/14	3/14	0/14
regarde en traversant	2/14	5/14	4/14	3/14	0/14	3/14	8/14	3/14
réagit adéquatement	1/6	3/13	2/6	4/13	0/6	3/13	3/6	3/13
peut traverser seul(e)	1/14	2/14	2/14	5/14	0/14	2/14	11/14	5/14
Autobus:								
reconnaît l'arrêt	4/14	9/14	4/14	0/14	0/14	1/14	6/14	4/14
met le billet dans le boîte		12/14		1/14		1/14		0/14
se comporte "bien"	13/14	13/14	0/14	1/14	1/14	0/14	0/14	0/14
peut reconnaître l'arrivée	0/14	4/14	3/14	2/14	0/14	2/14	11/14	6/14
peut prendre seul(e) autobus	0/14	1/14	1/14	4/14	0/14	0/14	13/14	9/14
Boîte aux lettres:								
identification	1/14	9/14	0/14	1/14	0/14	3/14	13/14	1/14
utilisation sous surveillance	1/14	7/14	0/14	3/14	0/14	3/14	13/14	1/14
utilisation sans surveillance	1/14	2/14	0/14	5/14	0/14	0/14	13/14	7/14
Epicerie:								
s'y rendre seul(e)	0/14	5/14	3/14	3/14	1/14	5/14	11/14	1/14
faire achat avec note	0/14	7/14	6/14	3/14	0/14	2/14	8/14	2/14
faire achat sans note	0/14	1/14	1/14	4/14	0/14	0/14	13/14	9/14
Restaurant:								
se conduit "bien"	12/14	13/14	1/14	0/14	0/14	0/14	1/14	1/14
mange convenablement	9/14	10/14	3/14	1/14	0/14	2/14	2/14	1/14
peut l'identifier	0/14	10/14	1/14	1/14	0/14	1/14	13/14	2/14
se comporte de façon autonome	0/14	4/14	3/14	5/14	0/14	2/14	11/14	3/14
Compréhension de l'horloge	0/14	0/14	2/14	3/14	4/14	3/14	8/14	8/14
Notion d'avant et après-midi	10/14	9/14	1/14	3/14	1/14	2/14	2/14	0/14
Notion de journée	7/14	4/14	0/14	3/14	0/14	2/14	7/14	5/14
Notion de semaine (/8)	2/8	0/8	5/8	5/8	0/8	0/8	1/8	3/8
Notion de mois (/8)	0/8	1/8	1/8	1/8	0/8	0/8	7/8	6/8
Notion de saison	3/14	2/14	3/14	2/14	0/14	3/14	8/14	7/14
Notion d'année	1/14	2/14	4/14	1/14	6/14	3/14	9/14	8/14
Compréhension d'un calendrier	0/14	1/14	0/14	0/14	5/14	2/14	9/14	11/14
Se souvient d'une tâche	1/14	7/14	2/14	2/14	0/14	0/14	11/14	5/14
Se rend seul(e) à l'heure voulue	0/14	0/14	0/14	7/14	0/14	1/14	14/14	6/14
Exécute bien une tâche régulière	0/14	3/14	7/14	5/14	0/14	2/14	7/14	4/14
Connaissance de l'argent:								
monnaie (/8)	0/8	1/8	5/8	6/8	3/8	0/8	0/8	1/8
dollars (/8)	0/8	1/8	0/8	5/8	0/8	0/8	8/8	2/8

4.5.2.3 Intégration sociale

	A 1980	A 1981	EVA 1980	EVA 1981	P 1980	P 1981	N 1980	N 1981
Utilisation:								
monnaie (/8)	0/8	1/8	1/8	4/8	0/8	0/8	7/8	3/8
dollars (/8)	0/8	0/8	0/8	4/8	0/8	0/8	8/8	4/8
Notion de temps.	6/14	8/14	7/14	5/14	0/14	1/14	1/14	0/14
Choix des vêtements par rapport au temps.	1/14	8/14	7/14	2/14	2/14	0/14	4/14	4/14
Lave la vaisselle.	10/14	10/14	0/14	0/14	0/14	4/14	4/14	0/14
Essuie la vaisselle.	10/14	10/14	0/14	0/14	0/14	4/14	4/14	0/14
Range la vaisselle.	10/14	10/14	0/14	0/14	0/14	4/14	4/14	0/14
Lave ses mains.	10/14	10/14	3/14	1/14	0/14	3/14	1/14	0/14
Se brosse les dents.	8/14	10/14	5/14	1/14	0/14	3/14	1/14	0/14
Se lave les cheveux	0/14	8/14	10/14	0/14	0/14	3/13	4/14	3/14
Apprentissages: 53								
Moyenne:	4.22/14	6.47/14	2.80/14	2.28/14	0.38/14	2.23/14	6.64/14	3.00/14

Les résultats dans ce domaine, quoiqu'ils fassent montre d'une progression intéressante, sont très variables d'un apprentissage à l'autre. Voici certaines particularités.

Certains apprentissages nous montrent plus d'acquis en 1980 qu'il n'y en a en 1981, ce sont:

- joue avec d'autres
- accepte les règlements
- notion d'avant et après-midi
- notion de journée
- notion de semaine
- notion de saisons.

Pour plusieurs autres, le nombre des acquis demeure constant de 1980 à 1981.

La progression la plus marquée se retrouve pour les apprentissages préalables à une conduite autonome, c'est-à-dire la reconnaissance et l'utilisation sous surveillance de certains "vecteurs" de l'appareil social.

Quant à la conduite autonome, peu de progrès ont été réalisés malgré des changements. L'attitude est différente mais les comportements changent peu. Malgré une somme importante d'apprentissages, l'actualisation, de façon autonome de ceux-ci, tarde à venir. Il en est de même pour les apprentissages plus cognitifs tels la compréhension du calendrier ou de l'horloge, la connaissance et l'utilisation de l'argent.

4.5.3 Analyse et interprétation

4.5.3.1 Langage

Est-il nécessaire de noter à nouveau un accent trop grand, à l'intérieur du programme, sur le langage verbal au détriment de la communication (qui, elle, peut être non-verbale ou mixte).

D'ailleurs, cette carence se vérifie par l'absence d'objectif concernant la communication spontanée et la compréhension. Les résultats qui sont inscrits aux tableaux à ce sujet proviennent d'évaluations indépendantes des évaluations qui touchent les apprentissages prescrits par le programme en langage.

Bien sûr, il serait difficile de trouver des méthodes précises d'apprentissage puisqu'elles doivent être entièrement conditionnées par l'individu sur qui elles s'appliquent, ses difficultés particulières, son âge, etc... Il est pourtant nécessaire que ces variables soient évaluées de façon continue afin de vérifier adéquatement l'évolution de chacun des élèves.

L'adoption d'un "plan-cadre" en vue de favoriser la communication non-verbale et/ou mixte aurait permis (et permettrait) à quelques élèves presqu'entièrement non-verbaux de communiquer plus facilement et d'être mieux compris.

Par contre, les méthodes actuelles permettent, à ceux qui possèdent un potentiel verbal, de développer adéquatement ce potentiel. C'est-à-dire que les élèves qui utilisaient déjà (en tout ou en partie) un langage verbal, ont tendance à verbaliser plus, mieux et plus souvent spontanément.

Soulignons aussi que de plus amples informations concernant la localisation exacte de certaines lésions et "dommages" cérébraux chez les élèves, nous préciseraient le mode d'action qu'il serait préférable d'employer avec certains élèves en particulier. Malheureusement, nous ne pouvons, à l'école, commander une évaluation neuro-psychologique pour chacun des élèves et il est douteux que le centre d'accueil accepte de commander une telle évaluation. De plus, le centre d'accueil a l'habitude de demander des traitements ou évaluations d'un hôpital où il n'y a aucun neuro-psychologue et ce type d'évaluation ne peut être effectué que par un neurologue.

En fait, cette évaluation servirait principalement à poser des hypothèses quant à l'utilisation de certains processus cognitifs chez l'élève. Et ceci ne vaut pas uniquement qu'en langage, plusieurs autres domaines d'apprentissage pourraient en bénéficier.

Un autre facteur qui freine partiellement l'utilisation du langage verbal est le conditionnement social dont il a été question plus tôt et qui renforce les élèves à utiliser le langage non-verbal. Une plus grande collaboration avec le centre d'accueil permettrait de meilleures actions à ce niveau.

Nous avons donc une amélioration de l'articulation qui se manifeste particulièrement à l'intérieur d'exercices précis chez des élèves qui, à l'extérieur de ces périodes d'activités, n'utilisent que peu et non-spontanément le langage verbal; et chez des élèves dont l'évolution, déjà amorcée, se poursuit.

Chez les premiers, il est possible de se demander quelle est la portée réelle des acquis alors que chez les seconds, l'amélioration permettra tout de même de se demander si des méthodes différentes n'auraient pas permis une évolution plus rapide de ceux-ci.

L'évolution qui est remarquée chez tous les sujets en est une qui pourrait probablement être qualifiée d'adaptative. Les élèves devenant plus à l'aise à l'intérieur du cadre scolaire, sont aussi plus confiants et sont plus réceptifs. Leur communication est améliorée par leur compréhension plus grande du milieu, des gens, des situations et de la communication elle-même. Il s'agit donc, en général, d'une plus grande ouverture. Mais, cette ouverture ne se traduit pas chez tous par une actualisation des contenus des activités de langage verbal; et cette ouverture n'est pas non plus initiée par ces exercices, elle est le résultat des contacts sociaux qui prennent place tout au long de la semaine.

Finalement, une meilleure concertation entre le centre d'accueil et le milieu scolaire permettrait de structurer un programme conjoint qui donnerait lieu à une plus grande probabilité de généralisation des acquis.

4.5.3.2 Pédagogie

Soulignons d'abord que certains apprentissages n'ont pas été évalués chez le groupe "faible" (reproduction et écriture des mots, écriture du nom, de l'adresse et du numéro de téléphone et connaissance de ces derniers).

En ce qui a trait à ces apprentissages, le groupe "faible" se retrouvait, en début d'année, au niveau du groupe "fort" en début d'année l'an dernier. Ces apprentissages ont donc été travaillés mais de façon systématique, plus de temps ayant dû être consacré (dans le groupe "faible") à d'autres apprentissages déjà acquis ou en voie d'acquisition dans le groupe "fort".

Les résultats dans le domaine de l'écriture du prénom proviennent de la répétition systématique de cet exercice. La principale difficulté provient du manque de mémoire de certains élèves allié au fait qu'il n'y a pas chez eux (à cause d'un manque de pratique) cet automatisme qui a pour conséquence chez l'individu "normal", la possibilité d'écrire ses nom et prénom même si l'individu est illettré, si cette habileté a été suffisamment pratiqué, ou même si l'individu a subi, suite à un choc, une perte importante de mémoire. Seules de nombreuses répétitions peuvent permettre une amélioration des résultats pour ces apprentissages.

Ces apprentissages devraient faire l'objet d'une action concertée école/centre d'accueil de la même façon qu'elle l'est pour le seul sujet qui demeure dans sa famille.

Les acquis dans ce domaine sont la conséquence de plusieurs facteurs. Il y a bien sûr les exercices, les jeux didactiques mais il y a aussi le bien-être plus grand de l'élève à l'intérieur du milieu scolaire, bien-être qui permet cette ouverture dont il a été question plus tôt, une confiance plus grande et une meilleure estime de soi. L'élève est plus fier de lui-même, de ses succès et est plus encouragé à poursuivre un travail même difficile.

Mais pour arriver à ce niveau de progression une certaine conscience est nécessaire et chez les élèves dont la progression est plus lente, c'est cette conscience qui n'est pas encore suffisamment élargie.

Les résultats qui semblent montrer une régression sont quelque peu trompeurs. Ils sont reliés à des apprentissages actuellement difficiles, où il n'y a que très peu d'acquis, donc des apprentissages instables.

Après un certain temps de pratique d'un apprentissage, les fluctuations sont très grandes et ce qui semble acquis une journée ne l'est plus le lendemain. Même la consolidation d'un apprentissage "inférieur" peut amener une régression dans la marche vers l'atteinte d'un apprentissage "supérieur". Plus les apprentissages sont complexes, plus ces fluctuations risquent d'être nombreuses. Ces résultats n'ont donc rien de surprenant.

4.5.3.3 Intégration sociale

Globalement, on peut dire que les sujets ont une meilleure adaptation cette année que l'an dernier. Ils sont en général plus à l'aise, plus ouverts, plus gais.

Deux sujets ont connu quelques problèmes de comportements (les sujets 1 et 7) qui ont pu être éliminés grâce à une intervention systématique.

Les variations d'un apprentissage à l'autre sont causées par plusieurs facteurs: la complexité des apprentissages, les handicaps multiples des sujets, la non-systématisation de certaines interventions, les difficultés temporelles et physiques liées à certains apprentissages et le manque de coordination école/centre d'accueil à l'intérieur de certains domaines d'apprentissage.

Regardons d'abord les apprentissages dont le taux de réussite est "bon" (10/14 et plus), ce sont:

- choisir seul une activité: cette capacité est un signe d'adaptation et d'autonomie. Plus de sujets étant adaptés à la situation scolaire, il y en a donc plus qui peuvent

être capables de se choisir seuls une activité. Par contre, la décision de le faire nécessite une certaine autonomie, ce que tous n'ont pas. Il y en a encore qui hésitent, qui manquent de confiance en eux et, surtout, qui sont tellement habitués à avoir des activités programmées que lorsqu'ils sont libres, ils n'ont aucune idée de ce qu'ils peuvent faire. Nous verrons d'ailleurs d'autres manifestations de ce manque d'autonomie.

- attend son tour: ceux qui connaissent des difficultés à ce niveau sont généralement plus impatients, pressés de montrer ce qu'ils peuvent faire. Leur difficulté n'est pas liée à un manque d'adaptation mais à un manque de calme et d'habitude des activités structurées du type de celles qui sont faites en milieu scolaire.

- connaissance du signal de "toilettes": des signaux ont été placés sur toutes les portes des toilettes de l'école afin d'habituer les élèves à les reconnaître. De plus, c'est le signal qui est rencontré le plus souvent lors des sorties. Il est donc normal que cet apprentissage soit bien réussi. Ceux qui ne l'ont pas acquis sont ceux qui ne peuvent participer à toutes les sorties (sujet 1) ou ceux dont le niveau de conscience n'est pas suffisamment élevé (suite à une non-scolarisation prolongée).

- arrête au coin de la rue: nous avons déjà dit qu'il s'agit d'un geste automatique de la part des sujets, qui fait suite à un long conditionnement. D'ailleurs le manque de conscience associé à ce geste démontre bien qu'il ne s'agit que d'un simple conditionnement institutionnel. Lorsqu'on demandait aux sujets pourquoi ils s'arrêtaient, il n'y en avait aucun qui pouvait offrir une réponse satisfaisante.

- mettre le billet dans le boîte de l'autobus: il s'agit ici d'un simple geste. Il faut souligner par contre que la différence entre le billet et la correspondance n'est pas comprise (pourquoi en donner un s'il faut en recevoir un autre? et pourquoi doit-on nécessairement en donner un et pas l'autre?). Il ne s'agit pas d'une explication facile.

- bien se conduire en autobus et au restaurant: ceux qui ne présentent pas de difficultés de comportement ont appris rapidement les "manières" à adopter en ces lieux. Le sujet "1" n'a pas acquis ces apprentissages.

- mange "convenablement": les sujets pour lesquels cet item est acquis n'ont pas nécessairement acquis une dextérité manuelle leur permettant de manipuler

adéquatement quel qu'aliment que ce soit bien sûr. Ceux pour qui cet item n'est pas acquis connaissent des difficultés de coordination motrice surtout. Certains mangent trop ou trop vite.

- identifie un restaurant: c'est, ici aussi, l'habitude des sorties qui permet cet acquis.

- laver, essuyer et ranger la vaisselle: il s'agit d'un exercice de dextérité manuelle que la majorité peut réussir.

- laver ses mains et brosser ses dents: ici aussi, il s'agit d'une habitude à prendre.

Normalement, à l'âge de ces élèves (18 à 21 ans), malgré leurs difficultés tous les sujets auraient dû acquérir chacun de ces items relativement simples. Si ce n'est pas le cas, il faut voir là (et nous le verrons aussi ailleurs) des conséquences de la stigmatisation de leurs handicaps.

Regardons maintenant les items plus ou moins bien réussis (de 5/14 à 9/14):

- peut jouer avec d'autres: plusieurs élèves peuvent se choisir une activité, mais ils choisiront une activité solitaire. Rares sont ceux qui iront d'eux-mêmes chercher des compagnons de jeu. D'autres, lorsqu'ils sont laissés à eux-mêmes, adoptent les comportements institutionnels typiques (balancement). Certains, par contre, ont appris le plaisir du jeu à deux, de la stimulation qui peut provenir de la participation d'un autre, mais il faut une certaine incitation de la part de l'adulte pour qu'ils y prennent part. C'est, encore là, une activité qui n'est pas devenue une habitude.

- accepte les règlements: on peut considérer qu'il est "normal" que le résultat de cet item soit faible lorsqu'on sait le peu d'habitude que ces jeunes ont des activités qui comportent des règlements. Il ne s'agit pas ici des règlements de l'école, il y en a peu et ils sont simples. Ce sont plutôt les règlements de jeux. Ils n'ont pas l'habitude de certaines activités et lorsqu'on les y intègre, on les "freine" déjà par des règles précises. Ils accepteront mieux les règlements lorsqu'ils auront une plus grande habitude du jeu organisé.

- demeure attentif au jeu lorsque c'est à un autre à jouer: c'est toute la différence entre jouer avec d'autres et être présent à une activité en même temps que d'autres. Il y en a plusieurs qui se laissent aller à une rêverie individuelle lorsqu'ils n'ont pas à participer directement à une activité pendant un instant. En fait, ils n'ont pas

l'habitude de la participation à une activité: ils "attendent" qu'une consigne claire leur soit adressée personnellement. Ils n'ont pas non plus l'habitude de porter attention à une activité qui ne les concerne pas personnellement et directement. Ils n'ont pas non plus cette vue d'ensemble qui permet de constater l'inter-dépendance de la participation de chacun à l'intérieur d'une activité. C'est lorsque cette prise de conscience s'installe que la participation devient plus réelle ou lorsque la participation de quelques-uns est suffisamment stimulante pour garder l'attention des autres. Les intervenants responsables à l'intérieur d'une activité doivent agir sur ces deux derniers facteurs (conscience et stimulation).

- reconnaître le signal d'arrêt, les feux de circulation et l'arrêt d'autobus:
nous pouvons considérer que les résultats obtenus sont bons tenant compte du point de départ des jeunes en septembre 1979. Pour ces items et certains autres dont il sera question plus loin, on aurait cru voir des déficients profonds de 10 ans. Certains savaient qu'ils devaient prendre l'autobus, connaissaient, après un certain temps, le signal d'arrêt et ne s'étonnaient pas du tout de voir le responsable s'arrêter entre deux coins de rue, là où il n'y a pas d'arrêt et attendre. Ils attendaient simplement derrière lui sans poser de question.

  Il est absolument inconvenable que des jeunes déficients moyens de 18 ans (en 1979) qui vivent (certains depuis plus de 12 ans) dans un endroit qui théoriquement doit favoriser l'intégration sociale (le centre d'accueil) ne puissent reconnaître ni le signal d'arrêt, l'arrêt d'autobus ou les feux de circulation. Ces jeunes avaient tellement l'habitude de ne pas regarder, ne pas poser de questions, etc... qu'il fallait d'abord éliminer ces conditionnements asociaux.

- regarder avant de traverser et en traversant: nous avons déjà parlé de ces apprentissages pour dire que les jeunes avaient l'habitude d'attendre que quelqu'un leur dise de traverser la rue. C'est-à-dire que quelqu'un d'autre vérifiait à leur place si la voie était libre. Il a donc fallu leur apprendre une autre façon de traverser la rue en leur en montrant les détails et en leur donnant un intérêt valable pour traverser la rue. Pourquoi eux apprendraient-ils quelque chose de nouveau alors qu'il y a déjà une façon qui semble subvenir à leurs besoins. Il faut donc pour cela créer un nouveau besoin ou leur faire comprendre qu'eux

seuls pourront maintenant satisfaire un besoin auparavant satisfait par d'autres et qu'il est nécessaire de traverser la rue pour y arriver.

Ces apprentissages ne peuvent donc pas être travaillés individuellement; ils font partie de "chaînes d'apprentissages" qui doivent être travaillées simultanément sans que le travail soit moins systématique.

- utilisation de la boîte aux lettres, se rendre seul à l'épicerie et faire un achat avec note:
ces apprentissages aussi font partie d'ensembles indissociables. Pour faire ces actions, le jeune doit en avoir intégré d'autres avant et il doit en pratiquer certaines en même temps. Il s'agit de parties d'apprentissages complexes qui doivent être travaillées systématiquement et régulièrement. La régularité est particulièrement importante afin que plusieurs des actions deviennent des habitudes, des gestes automatiques, que l'on fait naturellement mais tout en étant très conscient du comment et du pourquoi.

- se souvenir d'une tâche régulière: à l'intérieur de l'activité "pré-stage", les élèves avaient une tâche à effectuer, tous les jours à la même heure. Pour cet item, il ne s'agit pas de savoir si l'élève respecte l'heure à laquelle il doit effectuer sa tâche mais simplement s'il se souvient qu'il a une tâche à effectuer. Nous avons pu remarquer, encore une fois, à quel point ces jeunes attendent qu'une consigne directe leur soit adressée, au moment même où quelque chose doit être fait. Il leur est donc difficile de se souvenir d'une tâche à effectuer lorsque la consigne a été donnée plusieurs jours avant (même quelques jours avant).

- notion du temps et choix des vêtements par rapport au temps:
ici aussi ces items sont en rapport avec des données prises pour acquis par les jeunes "élevés" en centre d'accueil. Fait-il soleil? fait-il chaud ou froid? dois-je mettre un chapeau? une veste? des gants?

  La difficulté de ces items provient du fait que nous ne pouvons les travailler que théoriquement à partir de cartes illustrées. Bien sûr il est aussi difficile au centre d'accueil de travailler sérieusement ces aspects lorsqu'il y a un nombre assez important de jeunes dont chaque éducatrice doit s'occuper.

- se lave les cheveux: il faut préciser qu'il s'agit ici de l'apprentissage des mouvements qui permettent de se laver les cheveux et non pas de toutes les prises

de conscience qui entourent le fait de se laver les cheveux: quand est-il nécessaire de se laver les cheveux? quand les cheveux sont-ils suffisamment rincés?

- notion d'avant-midi et d'après-midi: c'est ici la notion d'horaire qui est la plus utilisée, il est donc plus facile pour les jeunes d'intégrer ces notions. Nous verrons d'ailleurs qu'il n'en est pas de même pour les autres relations de temps.

Regardons maintenant les items les moins bien réussis (0/14 à 4/14):

- les signaux de danger et de poison: ces apprentissages n'ont pas vraiment été travaillés systématiquement. Ce ne sont pas des items essentiels, par contre, ils peuvent être importants dépendant du milieu de vie future de ces jeunes. Il faut aussi dire que d'autres apprentissages plus importants devaient être travaillés. D'ailleurs ces items n'auraient pas à être travaillés longtemps avant d'être acquis.

- réagir adéquatement en traversant la rue: encore une fois, l'échec est causé par le manque d'autonomie des jeunes, le manque d'habitude à penser seul, à réagir seul. Il ne faut pas voir là un manque de capacité, ce serait une erreur; il s'agit toujours de l'habitude d'attendre qu'on dise ce qu'il faut faire. Dans une situation plus urgente (si une auto survient), la première réaction est la panique qui est souvent accompagnée d'une immobilité pendant quelques instants.

  De plus, il s'agit d'apprendre à réagir devant une situation dangereuse à des jeunes qui ne savent pas ce qu'est le danger, ayant vécu dans un environnement trop (et mal) protégé.

  Pour savoir comment réagir adéquatement dans une situation qui peut être dangereuse, il n'est pas nécessaire que l'individu ait été préalablement victime d'un danger mais qu'il soit dans un environnement qui lui apprenne à réagir et lui permette de réagir dans toutes sortes de situations. Que la situation soit dangereuse ou pas par la suite, il y a de fortes chances que sa réaction soit adéquate.

- traverser seul la rue, prendre seul l'autobus, utiliser seul la boîte aux lettres, faire seul un achat, se rendre seul à sa tâche à l'heure voulue:
  nous avons ici plusieurs apprentissages qui comportent, chacun, une série d'actions qui doivent être effectuées de façon autonome. Il ne sert à rien de répéter tout ce qui

a déjà été dit à ce sujet. Ajoutons simplement qu'un travail extraordinaire a été fait par les enseignants(tes) et l'éducatrice spécialisée; que plusieurs apprentissages ont été faits. En fait, plusieurs élèves sont capables de compléter chacun de ces items lorsqu'il y a supervision. Il n'est même pas nécessaire pour certains de répéter les consignes ou les mouvements à faire, les élèves le savent. Mais, si personne n'est présent dans le champ de vision de l'élève pour superviser, l'élève perd confiance en lui. Heureusement, certains élèves ont pu compléter l'apprentissage autonome de ces actions et d'autres en ont intégré suffidamment les composantes pour les exécuter sous supervision. Ces résultats confirment la capacité de ces jeunes et la justesse des interventions préparées particulièrement par l'éducatrice spécialisée.

- reconnaître un point d'arrivée en autobus: c'est l'apprentissage le plus difficile à faire à l'intérieur de la série qui permet de "prendre" adéquatement l'autobus, si on exclut l'habitude à l'autonomie elle-même.

  Il ne s'agit pas simplement d'indiquer à l'élève ce qu'il doit remarquer par exemple sur la rue où il doit descendre de l'autobus sinon cette tâche serait à refaire pour chacun des trajets que le jeune a (ou aura) à effectuer. Il s'agit plutôt de l'habituer à rechercher des indices afin qu'éventuellement il le fasse automatiquement et pas seulement pour des trajets d'autobus mais aussi à l'intérieur de promenades à pieds; ne serait-ce que pour connaître plus rapidement un nouvel environnement.

  Cet apprentissage implique donc l'utilisation de processus cognitifs inhabituels pour le jeune et aussi un effort de mémoire; deux exigences peu communes pour lui, ce qui explique les résultats obtenus.

- compréhension de l'horloge et du calendrier, notion de journée, de semaine, de mois, de saisons et d'année: voici des items qui auraient pu être travaillés plus systématiquement. Ce sont des items qui doivent et qui sont effectivement intégrés à d'autres apprentissages plus globaux (pré-stages, préparation de fêtes ou d'activités spéciales, habillage, etc...) mais encore une fois, c'est un choix d'accent qui a défavorisé ces items au profit d'autres tout aussi, sinon plus, essentiels. Nous demandons tout de même énormément d'efforts de la part de ces jeunes, et une surcharge peut avoir des conséquences désastreuses. Pour certains de ces apprentissages (horloge, journée, semaine, calendrier), c'est un manque de possibilités de supervision qui est partiellement responsable des faibles résultats. Plus une action comporte des apprentissages intégrés, plus les interventions doivent être planifiées et systématisées et plus la supervision doit être étroite et régulière. Ceci n'est malheureusement pas possible avec le nombre d'élèves par groupe et le personnel disponible.

Il faut aussi considérer que les handicaps des élèves nécessitaient des actions simultanées à l'intérieur de tous les domaines d'apprentissages. Nous ne pouvions pas vraiment compter sur la présence de capacités actualisées pour en initier d'autres; nous devions provoquer les apprentissages dans plusieurs domaines de façon concurrente, du moins pendant la première année. Cette année nous avons pu compter sur un effet d'entraînement mais pas pour les apprentissages les plus complexes.

- <u>exécute bien une tâche régulière:</u> à l'intérieur de l'activité "pré-stages", nous avons tenté de donner à chacun une tâche qui lui plairait et qui correspondait à ses capacités. Répétons-le, ces pré-stages n'avaient pas pour but premier l'apprentissage d'une tâche précise, mais l'apprentissage de tous les aspects reliés au travail régulier. Par exemple, si l'élève doit "ramasser" les présences dans les classes, il ne s'agit pas surtout de savoir si toutes les classes ont été faites comme il se doit, mais surtout: est-ce que l'élève s'est rendu d'une classe à l'autre sans perdre son temps entre chaque classe? Comment l'élève se présente-t-il à chaque classe? Comment communique-t-il avec chacun des professeurs? Demeure-t-il discret à l'intérieur des classes? Conserve-t-il les cahiers ou familles qu'on lui confie? Quelle est l'humeur de l'élève pendant qu'il exécute sa tâche? etc...

  Pour certains élèves nous avons rencontré le même phénomène exprimé plus tôt: si la supervision diminue, la qualité de la tâche est moindre. En fait, en général, l'évolution, à l'intérieur des pré-stages se présentait comme suit: pendant les premiers jours, l'amélioration est constante, cette amélioration est suivie d'un relâchement de la supervision qui devient moins nécessaire. Ce relâchement est suivi d'une reprise de la supervision (supervision différente, plus régularisatrice). Cette reprise de la supervision est suivie d'une nouvelle amélioration qui, à son tour est suivie d'un relâchement de supervision qui amène une nouvelle diminution de la qualité de la tâche, diminution moins importante que la première. Un plateau est ensuite atteint à un niveau un peu supérieur au niveau de la dernière baisse de qualité de la tâche.

  Quelques élèves ont réussi, avec un minimum de supervision (suivi d'une élimination de celle-ci qui était remplacée par un contrôle occasionnel) à conserver une excellente qualité à l'intérieur de leur tâche. D'autres devaient être supervisés partiellement à un secteur particulier de leur tâche. Quelques-uns devaient être suivis régulièrement.

  Ceci demande énormément de temps et d'énergie tant pour la préparation des pré-stages, de l'horaire que pour l'application de la supervision.

A cause de difficultés temporelles il est d'ailleurs possible de dire que les pré-stages ont connu un demi-échec. "Demi", parce que plusieurs apprentissages ont été faits par tous les élèves impliqués et aussi parce que certains élèves ont très bien intégrés les aspects entourant leur tâche. Echec tout de même, parce que tous les élèves n'ont pu être intégrés à des tâches d'égale importance, comprenant des niveaux semblables de difficultés et intégrant autant d'items. Echec aussi, parce que les buts relatifs à l'autonomie n'ont pas été atteints tel que prévu (devions-nous dire tel qu'espéré?). Finalement, il n'a pas été possible d'établir un système d'émulation efficace qui ait pu être appliqué systématiquement et régulièrement, suite à des difficultés d'ordre temporel et à un désaccord relativement à l'éthique, à l'intérieur de l'équipe de recherche.

- compréhension et utilisation de l'argent: l'échec dans ce domaine est causé par l'absence de plan global d'utilisation de l'argent par les jeunes à l'intérieur d'un cadre d'apprentissage. Ceci est plutôt relié au problème d'éthique. La valeur de l'argent peut être travaillée en classe, mais à ce moment-là, il ne s'agit que d'une explication de l'arithmétique de l'argent (par exemple: il y a 5 sous dans une pièce de cinq sous, 2 pièces de cinq sous dans une pièce de 10 sous, etc...) qui n'a aucun rapport avec la compréhension de l'argent en tant que moyen d'échange pour des biens; qui n'a aucun rapport avec son utilisation non plus.

  Lorsqu'il était nécessaire d'acheter des denrées alimentaires pour l'atelier cuisine par exemple, nous faisions faire les achats par des élèves, ce qui leur donnait une occasion de plus de pratiquer des apprentissages liés à l'intégration sociale. En même temps, ils avaient l'occasion de connaître l'utilisation de l'argent. Mais d'où venait cet argent? d'un adulte qui l'a confié à l'élève en lui disant d'acheter telle ou telle chose. L'élève revient, remet les denrées achetées et la monnaie. A ce moment-là, l'argent ce n'est que des pièces et des bouts de papier que l'adulte donne et qui permettent de se procurer des effets. La valeur de l'argent n'est pas vraiment apprise de cette façon. Les données sont faussées lorsque l'argent devient une chose acquise quand on en a besoin.

  Une deuxième méthode consiste à fournir à chaque élève un même montant d'argent; argent avec lequel il lui est permis d'acheter ce qu'il veut. L'élève peut ainsi mieux comprendre la relation entre ce qu'il avait, ce qu'il a acheté, de quelle façon il l'a acheté et l'argent qui lui reste. Mais, cet argent est, encore une fois, fourni, gratuitement, par l'adulte. Lorsqu'il n'y en a plus, l'élève retourne à la "source" pour en avoir d'autre.

Une troisième méthode consiste à préparer un programme intégré d'apprentissages, dont celui de l'utilisation de l'argent, et de lier ce programme au programme des pré-stages qui sont ni plus ni moins qu'un travail pour l'élève: chaque jour, (ou une fois la semaine) après avoir fait sa tâche, l'élève reçoit un certain nombre de sous qu'il doit ensuite échanger pour des pièces de 5 sous, 10 sous et 25 sous qui lui permettront ensuite d'acheter des articles à un mini-magasin à l'école même. Ici survient le problème d'éthique: est-ce que l'école peut permettre que des élèves étudient pour de l'argent? Ou est-ce que l'école peut se permettre de faire travailler des élèves pour un salaire? Est-ce qu'il n'est pas dangereux que l'élève en vienne à penser qu'il doit et peut être payé pour tout ce qu'il fait? Ces arguments sont valables mais que devient l'apprentissage de l'utilisation de l'argent? Un système de "salaire" a été établi, partiellement pour certains élèves mais son application n'a été que sporadique et nettement insuffisant. L'absence d'un plan systématique a été responsable des résultats que nous avons eus.

- se comporte généralement de façon autonome: il y a quatre sujets pour lesquels cet item est noté acquis. Quelques explications doivent être données. Nous parlons ici d'une autonomie considérant l'environnement, le milieu de vie, la liberté et les responsabilités actuelles de l'élève. C'est-à-dire que nous considérons qu'ils vivent actuellement dans un environnement où presque tout leur est acquis, où l'on pense pour eux. Considérant cela, il y a quatre élèves qui peuvent se vêtir seuls convenablement, qui peuvent prendre un repas lorsqu'ils ont faim, se comporter adéquatement, sans surveillance à l'extérieur de l'école, se choisir une activité lorsqu'ils sont laissés à eux-mêmes, poser des questions lorsqu'ils sont dans le doute. Bref, considérant leur environnement contrôlé, il n'y a que quatre élèves qui peuvent s'organiser sans supervision avec suffisamment d'autonomie pour éviter de répéter des schémas, des comportements institutionnels. C'est peu et même très peu, surtout que nous parlons ici de jeunes adultes de 18 à 21 ans. L'auteur de ce rapport se contentera de poser quelques questions dont les réponses, pour certaines, lui paraissent tellement évidentes, que son biais et ses préjugés risqueraient de tromper le lecteur:

  . Certains élèves demeurent au centre d'accueil depuis plus de dix ans:

    Comment se fait-il qu'à leur arrivée à l'école certains apprentissages primaires relativement à l'autonomie sociale n'aient jamais été travaillés ?
    (Il ne faut pas oublier que la fonction première de ce centre est d'amener les jeunes à être autonomes)

Comment se fait-il qu'en deux ans, le milieu scolaire (malgré ses erreurs et ses faiblesses) ait permis plus d'apprentissages chez les élèves qu'ils n'en n'ont faits en "x" années de plus au centre d'accueil?

Comment se fait-il que certains élèves au potentiel indéniable, n'ont pas été scolarisés avant l'âge de 16, 17 et 18 ans?

Comment se fait-il qu'il n'existe à peu près aucune concertation école/centre d'accueil concernant le travail des apprentissages liés à l'intégration et l'autonomie sociale?

4.6 Remarques supplémentaires

A. Des 14 sujets de ce projet-pilote:

- quatre (les sujets 1, 4, 8 et 9) demeureront à l'école transitionnelle Provost pendant l'année scolaire 1981-1982. Les sujets 1, 4 et 8 étaient scolarisés pour la première année à l'école transitionnelle Provost alors que le sujet 9 en était à sa deuxième année.

- cinq (les sujets 3, 6, 12, 13 et 14) seront intégrés aux classes spéciales pour déficients mentaux moyens à la polyvalente Dalbé-Viau de la commission scolaire du Sault-Saint-Louis.

- cinq (les sujets 2, 5, 7, 10 et 11) seront intégrés au centre de rééducation pour adultes (C.R.A.) de ville LaSalle.

Considérant cela, il est possible de dire que, malgré le fait que les résultats n'aient pas atteint le niveau de nos espoirs, les objectifs du projet-pilote ont été atteints pour 10 des 14 sujets.

B. La transitionnalité d'une école spéciale exige que l'école possède son programme propre, subordonné à cette transitionnalité. Ce programme doit privilégier les objectifs individuels qui permettront aux jeunes d'accéder à un milieu d'éducation plus "normal". Il doit aussi permettre la transition en cours d'année, ce qui risque d'être difficile, le nombre d'élèves par classe étant plus élevé suite aux coupures de budget dans le secteur de l'éducation.

C. Il est nécessaire, pour les élèves plus vieux (particulièrement s'ils n'ont pas connu plusieurs années de scolarisation) d'utiliser un système précis de renforcement des apprentissages en visant

l'établissement ultérieur d'une motivation intrinsèque. Il ne faut pas minimiser l'importance de plusieurs années de conditionnement institutionnel et de la stigmatisation des difficultés.

D. Il y a eu, particulièrement au cours de l'année 1979-1980, une certaine tendance involontaire à surprotéger les élèves. Pour plusieurs, il s'agissait de leur première année de scolarisation et il y avait un désir très grand de la part des intervenants de favoriser au maximum leur intégration et leur adaptation à l'école. Les actions qui accompagnaient ce désir étaient généralement excellentes, mais certaines ont pu avoir pour conséquence une forme d'encadrement trop rigide (il ne s'agit pas ici de sévérité) qui a mené à une surprotection.

Elle s'est traduite par un désir de ne pas brusquer les élèves, de faire en sorte qu'ils soient "au chaud", confortables. Il y a eu un trop grand contrôle de l'environnement qui a peut-être empêché certaines expériences. Celles-ci ne sont pas contraires à la systématisation des interventions en autant qu'elles sont observées avec attention.

E. La philosophie de la transitionnalité scolaire doit être reprise en la justaposant à la transitionnalité sociale. Pour les élèves vivant au centre d'accueil, ceci signifie la désinstitutiomalisation.

Avec les objectifs d'intégration sociale que se fixe l'école et les objectifs au centre d'accueil qui vont dans le même sens, un travail conjoint et complémentaire doit s'effectuer. Nous avons déjà dit que malgré une amélioration au cours de cette année, cette union n'existe pas vraiment encore.

Nous tentons d'apprendre à des jeunes à prendre seuls l'autobus, à s'orienter, à faire des achats, etc... Quel est l'intérêt et même l'utilité de ces apprentissages si ces jeunes doivent passer le reste de leur existence en milieu fermé, surveillé, contrôlé, où tout leur est fourni?

Pour que le travail du milieu scolaire ait un sens réel, pour qu'il ait une portée concrète, ses objectifs doivent s'inscrire à l'intérieur d'un plan d'ensemble de désinstitutionnalisation du ministère des Affaires sociales du Québec. Sans cette mission précise les maisons d'éducation ne pourront jamais être certaines de la portée de leurs actions malgré la présence du programme le plus efficace qui soit et des intervenants les plus compétents.

Sans cette association claire, le monde de l'éducation y gagnerait peut-être en efficacité à se consacrer aux seuls déficients de famille.

F. Un sous-objectif qui est demeuré à peu près inexistant à l'intérieur du programme d'intervention est celui de l'éducation sexuelle et pourtant, c'est un des domaines où l'on rencontre le plus de

difficultés. Certaines approches, un certain début d'éducation sexuelle a été effectué dans les classes, mais l'absence d'une action concertée, d'une planification sérieuse, de moyens didactiques n'a pas permis que ces tentatives se répètent régulièrement.

Il n'existe pas actuellement de programme d'éducation sexuelle destiné aux déficients mentaux et c'est malheureux. Il y a encore plusieurs réticences face à la mise en place d'un tel programme: tout en tenant compte des objections et mises en garde régulières et/ou morales, la mise en place d'un programme d'éducation sexuelle deviendra de plus en plus importante à mesure que la scolarisation des déficients élargira leur conscience. Les problèmes reliés à la sexualité sont de plus en plus nombreux et il ne faudrait pas attendre que la situation devienne telle qu'elle l'est actuellement au secondaire régulier où l'absence d'un programme d'éducation sexuelle est une des causes de difficultés de plus en plus graves des adolescents.

G. Répétons finalement les trois(3) traits dominants des élèves déficients mentaux moyens institutionnalisés:

- le manque d'autonomie sociale
- la dépendance
- l'individualisme.

5. IMPACT SOCIAL

5.1 Moyens d'information utilisés

5.1.1 Information aux enseignants

Avant le début de l'année scolaire, tous les enseignants de l'école ont été informés des projets de recherche (deux) mis sur pied à l'intérieur de l'école et des objectifs poursuivis. Tout nouvel enseignant (ou nouveau membre du personnel) est aussi informé dès son arrivée, par la direction de l'école.

Tout le personnel est aussi informé des tâches qu'ont à remplir les intervenants rattachés à ces recherches.

5.1.2 Information aux parents

A l'intérieur de ce groupe, un seul sujet demeure dans sa famille. Les parents de ce sujet sont informés des objectifs de la recherche et ils ont d'ailleurs eu l'occasion à plusieurs reprises, de rencontrer les responsables de la recherche.

Les parents des sujets vivant au centre d'accueil ne sont pas oubliés. Ils sont informés des progrès de leur enfant par la direction de l'école

et dans certains cas par les enseignants(tes) qui leur transmettent toutes informations nécessaires (bulletins, commentaires, etc...).

5.2 Attitudes

5.2.1 Attitude des parents

L'attitude des parents est positive. Ils sont conscients des difficultés de leur enfant et comprennent l'importance de la recherche; leur collaboration nous est assurée.

Certains parents d'enfants vivant au centre d'accueil ont aussi pris un plus grand intérêt en l'école, venant voir les réalisations de leur enfant. Certains participent activement au comité de parents de l'école.

5.2.2 Attitude des enseignants

Les enseignants (enseignants responsables du groupe et autres enseignants qui sont en contact avec le groupe) remplissent parfaitement leur rôle de collaborateurs à l'intérieur de cette recherche. Leur conscience professionnelle n'a d'égale que leur compétence et leur participation, comme celle de tous les autres intervenants, nous assurent presque le succès.

5.2.3 Attitude du milieu environnant

Plusieurs personnes résidant ou travaillant à proximité de l'école, conscients de la clientèle particulière que nous recevons, se sont informées des buts de l'école (cette école était auparavant une école élémentaire). Plusieurs, par la suite, nous ont offert leurs services. Cette attitude positive encourageante nous incite à fournir une information plus large par le moyen de journaux régionaux ou de différents organismes publics. Ainsi, nous sommes en contact avec l'organisme "L'Espoir du déficient", organisme de support qui regroupe les parents d'enfants déficients. Plusieurs membres de cet organisme nous ont fourni une aide appréciable en quelques occasions.

Un comité de bénévoles, comprenant des parents et des personnes de l'environnement immédiat de l'école, a été formé. Ces gens apportent leur aide en réparant du matériel scolaire endommagé et en assistant les enseignants(tes) lors des sorties.

6. RECOMMANDATIONS

1. Qu'une école transitionnelle soit partie intégrante du développement socio-scolaire en vue d'une intégration en école régulière (classe régulière ou classe spéciale) pour les enfants déficients moyens (inférieurs) et déficients profonds (supérieurs).

2. Que le nombre maximum d'élèves déficients moyens par groupe soit de six(6).

3. Que pour soixante élèves, ces personnes-ressources (autres qu'enseignants(tes) sont nécessaires:

   . un(1) psychologue
   . un(1) préposé(e) aux bénéficiaires
   . deux(2) éducateurs(trices) spécialisés(es)
   . un(1) psychomotricien(ne)
   . un(1) orthophoniste (consultation).

4. Qu'un meilleur "système" de collaboration M.E.Q.-M.A.S. soit instauré (particulièrement en ce qui a trait à l'allocation des ressources).

5. Que chez les plus jeunes (4-12 ans) l'accent soit mis sur la psychomotricité plutôt que l'éducation physique.

6. Que chez les plus jeunes, l'évolution affective, la conscience de soi et de l'environnement priment sur les acquisitions académiques.

7. Que l'année scolaire soit divisée en cinq(5) étapes plutôt que quatre(4). (La division se faisant par deux mois de septembre à juin).

8. Que la planification de la première étape soit basée sur l'évaluation de juin (de l'année scolaire précédente) si l'enfant était déjà scolarisé, sur une évaluation faite en août, s'il ne l'était pas.

9. Que les personnes ayant évalué l'enfant soient présentes au moment de la planification de la première étape de l'année scolaire.

10. Qu'un professeur spécialiste en rééducation du langage soit affecté au groupe.

11. Qu'au moins un(e) orthophoniste soit disponible en tant que consultant(e) à l'intérieur du secteur adaptation scolaire.

12. Que toute expérience nouvelle puisse être notée et analysée et qu'un compte rendu de cette expérience soit conservé en dossier centralisé.

13. Qu'il y ait dans chaque commission scolaire (suffisamment importante) un(e) responsable de la coordination de la recherche dont une des tâches serait de colliger les expériences nouvelles, les analyser, afin d'en tirer des programmes spéciaux, et/ou des objectifs (ou sujets) de recherche et/ou des adaptations à d'autres secteurs et/ou des recueils d'informations pouvant être utiles aux intervenants(es) de tous les secteurs d'enseignement.

14. Favoriser et systématiser l'intégration des domaines d'apprentissage.

15. Que des sessions d'information sur les techniques d'observation soient offertes à tous les intervenants(es) en adaptation scolaire.

16. Que des sessions d'information soient aussi offertes en planification d'objectifs (à court et long terme) ainsi qu'en mesure et évaluation.

17. Que des ententes soient faites avec les départements universitaires (enfance inadaptée, psychologie, éducation spécialisée) afin de créer un système d'interrelations qui puisse viser en autres buts:

    - l'admission de stagiaires universitaires à l'intérieur des milieux d'éducation;
    - la participation d'intervenants(es) des milieux d'éducation à l'intérieur des cours universitaires (en tant que conférenciers(es) invités(es) ou chargés(es) de cours): des comités d'étude et/ou de modification du curriculum universitaire offert aux étudiants(es).

7. BIBLIOGRAPHIE

Nous vous donnons ici une liste de titres récents dans le domaine de la déficience.

ALLEN, K.E., HOLM, V.A., SCHIEFELBUSCH, R.L. Ed. 1978, Early Intervention - A Team Approach. University Park Press, Baltimore, Maryland.

ALLEN, Vernon, L. 1976, Children as teachers: Theory and Research on Tutoring. Academis Press, New York, N.Y., U.S.A.

AMARY, Issam B. (1980), The Rights of the Mentally Retarded - Developmentally Disabled to treatment and Education. Springfield, Charles Thomas, U.S.A.

ANDERSON, E.M. (1980), The Disabled Schoolchild. Tavistock Inc., New York, U.S.A.

BAKER, B.L., BRIGHTMAN, A.J. et al (1980). Steps to independance: A skills Training Series for children with special Needs. Research Press of Canada, Brossard, Québec, Canada.

BAKER, B.L., BRIGHTMAN, A.J., HINSHAW, S.P. (1980). Toward Independent Living. Research Press, Chawpaign, Illinois.

BAROFF, G.S. (1974). Mental Retardation: Nature, Cause and Management. Halsted Press, New York, N.Y., U.S.A.

BIJOU, S., RUIZ, R. (1980) Editeurs. Contribution of behavior modification to education. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey, U.S.A.

BIRZEA, Cesar (1979). Rendre opérationnel les objectifs pédagogiques. Les Presses Universitaires de France, Paris.

BOCN, A.B., ed. (1968). Studies on the Mentally Handicapped Child. John Gach Books, Columbia, Maryland, U.S.A.

BOSWELL, D.M., WINGROVE, J.M. (1980). The Handicapped Person is the Community. Tavistock, Metheun Inc., New York, N.Y., U.S.A.

BROWN, Helen (1981). Yesterday's Child. Signet Book, New American Library, New Jersey, U.S.A.

BUCHWALD, N.A., BRAZIER, Mary, A.B. (1975). Brain Mechanisms in Mental Retardation. Academis Press, UCLA forum in Medical Science Series, New York, N.Y., U.S.A.

CARTLEDGE, MILBURN (1980). Teaching Social Skills to Children: Innovative Approaches. Pergamon Press, Willowdale, Ontario, Canada.

CAUTELA, J.R., GRODEN, J. (1980). Relaxation: A comprehensive Manuel for Adults, Children, and Children with special Needs. Research Press of Canada, Brossard, Québec, Canada.

CLARK, G.M. (1980). Career Preparation for Handicapped Adolescents: A Matter of Appropriate Education, in Exceptional Education Quaterly. 1980, 1 (2)

CRUICKSHANK, W.M., MORSE, W.C., JOHNS, J.K. (1980). Learning Disabilities: The Struggle from Adolescence toward Adulthood. Syracuse University Press, Syracuse, New York, U.S.A.

de la CRUZ, F., LAVECK, G.D. (1973). Human Sexuality and the mentally Retarded. Brunner/Mazel, New York, N.Y., U.S.A.

DAVID, F., VICTORIA, S.A. (1979). Ethical Issues in Mental Retardation. Abington Press, Nashville,Tennessee, U.S.A.

DEICH, R.F., HODGES, P.M. (1978). Language without speech. Brunner/Mazwl, New York, N.Y., U.S.A.

DE LANDSHEERE, Gilbert (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Les Presses Universitaires de France, Paris.

ELLIS, N.R. (Editeur) (1979). Handbook of mental deficiency, psychological theory and Research. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2e édition.

FEUERSTEIN, Reuven et al (1979). The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device; Theory, Instruments and Techn'cs. Baltimore, University Park Press, U.S.A.

FEUERSTEIN, Reuven et al (1980). Instrumental Enrichment: an Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore, University Park Press, U.S.A.

FOXX, R.M., AZRIN, N.H. (1980). Toilet Training the Retarded: A rapid program for Day and Nighttime Independant Toileting. Research Press, Champaign, III. U.S.A.

FRANKENSTEIN, Carl (1980). They think again. Van Nostrand Reinhold, New York, U.S.A.

GARDNER, William, S. (1971). Behavior Modification in mental retardation: The Education and Rehabilitation of the Mentally Retarded Adolescent and Adult. Aldine Publishing Company, Hawthorne, N.Y., U.S.A.

GATH, Ann (1978). Down's Syndrome and the Family: The Early Years. Academic Press, New York, N.Y., U.S.A.

GAUDREAU, Jean (1980). De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifices. Editions Québec-Amérique.

GOLDSTEIN, A.P., Ed. (1978). Prescriptions for Child Mental Health and Education. Pergamon General Psychology Series, Volume 72, New York, U.S.A.

GOOTZEIT, Jack, M. (1981). The Multi-Handicapped: Serving The Severely Disabled. Irvington Publishers, Inc., New York, N.Y., U.S.A.

GRAY, B.B., RYAN, B.P. (1980). A language Program for the Nonlanguage Child. Research Press Co. of Canada, Brossard, Québec, Canada.

GROSMAN, Herbert, J. (Ed. 1977). Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation. American Association on Mental Deficiency, Washington, D.C., U.S.A.

HALPERN, Joseph, et al, Ed. 1980. Myths of Deinstitutionalization: Policies for the Mentally Disabled. Westview Press, Boulder, Colorado, U.S.A.

HAMERLYNCK, L.A. (1979). Behavioral Systems for the Developmentally Disabled. Vol. I et vol. II. Brunner/Mazel, New York, N.Y., U.S.A.

HANNAM, Charles (1980). Avec les parents des enfants handicapés mentaux. Editions Le Centurion.

HOGG, J., MITTLER, P. (1979). Advances in Mental Handicap Research. Vol. 1. John Wiley and Sons, Inc., Rexdale, Ontario, Canada.

HOM, Larry, L., ROBINSON, P.A., (1977). Psychological Processes in Early Education. Academic Press, Education Psychology Series, New York, N.Y., U.S.A.

INGALLS, R.P. (1978). Mental Retardation: The Changing Outlook. John Wiley and Sons, Perkdale, Ontario, Canada.

KEARSLEY, R.B., SIGEL, I.E. (1979). Infants at risk: assessment of cognitive Functioning. Halsted Press, New York, U.S.A.

KELLER, D. (1980). Outdoor Education for the Handicapped, in Focus on Exceptional Children. February 1980, Love Publishing Co., Denver, Colorado.

KENT, Louis R. (1980). Language Acquisition Program for the Retarded or Multiply Impaired. Research Press of Canada, Brossard, Québec, Canada.

KIRK, Samuel, A., GALLAGHER, J.J., PORTER, F. (1979). Educating Exceptional Children. Houghton Miffin Company, Boston, Massachusetts, U.S.A.

KOCH, R., de la CRUZ, F. (1975) (ed.). Down's syndrome (Mongolism): Reasearch Prevention, Mannagement. Brunner/Mazel, New York, N.Y., U.S.A.

KOCH, R., DOBSON, J.C. (Ed.)(1976). The mentally Retarded child and his family. Edition revisée, Brunner/Mazel, New York, N.Y., U.S.A.

Lambert, Jean-Luc, RONDAL, Jean A. (1979). Le mongolisme. Mardaga, Québec.

LEEMING, K., SWANN, W., COUPE, J., MITTLER, P. (1980). Teaching Language and Communication to the mentally Retarded. Methuen Inc., New York, U.S.A.

LONG, Kate (1978). Johnny's such a bright boy, what a shame he's retarded. Houghton Miffin Company, Boston, Massachusetts, U.S.A.

MANCINI, Patricia McNees, (Ed. 1981). Friday's Child. Signet Books, The New American Library, New Jersey, U.S.A.

MATSON, J.L., McCARTNEY, J.R. (1981). Handbook of Behavior Modification with the Mentally Retarded. Plenum Publishing Corporation, New York, N.Y., U.S.A.

McCLENNEN, S.E., HOEKSTRA, R.R., BRYAN, J.E. (1980). Social Skills for Severely Retarded Adults an Inventory and Training program. Research Press, Champaign, Illinois, U.S.A.

McCORMACK, J.E., CHALMERS, A.J. (1980). Early Cognitive Instruction for the Moderately and Severely Handicapped. Research Press, Champaign, Illinois, U.S.A.

MEYERS, C.E. (ed. 1978). Quality of life in Severely and Profoundly Mentally Retarded People. American Association on Mental Deificiency, Washington, D.C., U.S.A.

MEYERS, Robert (1981). Like Normal People. Signet Books, The New American Library, New Jersey, U.S.A.

MORI, Allen A., MASTERS, Lowell, Fo. (1980). Teaching the Severely Retarded: Adaptive Skills training. Aspen System Corporation, Germatown, M.D., U.S.A.

NEISWORTH, John T., SMITH, Robert, M. (1973). Modifying Retarded Behavior. Houghton Miffin Company, Boston, Massachusetts, U.S.A.

POWERS, Douglas (1980). Creating Environments for Troubled Children. University of North Carolina Press, U.S.A.

RUSH, F.R., MITHAUG, D.E. (1980). Vocational Training for Mentally Retarded Adults A behavior Analytic Approach. Research Press, Champaign, Illinois, U.S.A.

RUTTER, Michael (1976). Helping Troubled Children. Plenum Publishing Corporation, New York, U.S.A.

SALVIA, J., YSSELDYKE, J. (1978). Assessment in special and remedial Education. Houghton Miffin Company, Boston, Massachusetts, U.S.A.

SCHAEFFER, B., MUJIL, A., KOLLINZAS, G. (1980). Total Communication: A signed Speech Program for Nonverbal Children. Research Press, Champaign, Illinois, U.S.A.

STRAIN, Philip, S. COOKE, T.P., APOLLONI, T. (1976). Teaching Exceptional Children. Academic Press, Educational Psychology Series, New York, N.Y., U.S.A.

THOMPSON, D.G. (1980). Writing Long-Term and Short-Term Objectives: a Painless Approach. Research Press, Champaign, Illinois, U.S.A.

WORTIS, (1980). Mental Retardation, Vol. 1. Brunner/Mazel Inc., New York, U.S.A.

WORTIS, J. (Ed.) (1980). Mental Retardation and Developmental Disabilities. Vol. XI, Brunner/Wazel, New York, N.Y., U.S.A.

YULE, W., CARR, J. (ed. 1980). Behavior Modification for The Mentally Handicapped. University Park Press, Baltimore, Maryland, U.S.A.

ZAZZO, René (1979). Les débilités mentales. Edition Armand Colin, 2e édition

8. BUDGET

8.1. Coût autorisé par le Ministère. 42 760,00$

8.2 Coût réel avec détail des dépenses.(cf. pages suivantes)

8.2.1 Dépenses encourues par la commission scolaire. 38 713,00$

8.2.2 Dépenses effectuées en vertu des sommes autorisées par le ministère de l'Education. (cf. pages suivantes)

9. IDENTIFICATION

Nom du responsable du projet:

Madame Thérèse L. Paquette

Nom du chercheur engagé par la commission scolaire et rédacteur de ce rapport:

Monsieur Yves Lanctôt

Signature du directeur général

_____
JEAN-PIERRE LAFERRIERE

Date: _____

10. Résolution du conseil des commissaires de la commission scolaire.

BUDGET DETAILLE DU PROJET

1	SALAIRES (100) "Cadres", professionnels et enseignants*	
	(Nom, fonction, rôle dans le projet)	
	LANCTOT Yves --- Chercheur	7 986,00$
	DUBOIS Francine --- Enseignante substitut	58,00$
	PAGEAU Sylvie --- Educatrice spécialisée	424,00$
	LARAMEE Gilles --- Educateur spécialisé	4 000,00$
	LANGLOIS Diane --- Educatrice spécialisée	17 141,00$
	SIMARD Louisa --- Rééducation du langage	1 424,00$
	SABBAH Rita --- Orthophoniste	1 156,00$
	PIERNA Elisa --- Psychomotricienne	3 051,00$
	CANTY Lucette --- Suppléante	77,00$
	TOTAL	35 317,00$

2	AVANTAGES SOCIAUX (200) "Cadres", professionnels et enseignants*	
	TOTAL	1 455,00$

3	FRAIS DE VOYAGE (300)	
	Chercheur	1 036,00$
	Coordonnatrice	905,00$
	TOTAL	1 941,00$

* Par année financière

RESUME DES PREVISIONS BUDGETAIRES

POSTES BUDGETAIRES		DEPENSES A COMPTABILISER AU SOUS PROGRAMME "PROJET-PILOTE"		
		pour l'année financière 1980-1981		subventionnées par le M.E.Q.
		prévues par la C.S.	demandées au M.E.Q.	
SALAIRES (100) Cadres, professionnels et enseignants		62 530,00$	35 317,00$	41 760,00$
AVANTAGES SOCIAUX (200) Cadres, professionnels et enseignants		-	1 455,00$	-
FRAIS DE VOYAGE (300)		1 500,00$	1 941,00	1 000,00$
SERVICES, HONORAIRES ET CONTRATS (500)		-	-	-
AUTRES DEPENSES (800) Précisez		-	-	-
TOTAL		64,030,00$	38 713,00$	42 760,00$

ANNEXE "A"

Résultats individuels
Juin 1980 - Juin 1981

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: 5		Sujet: 6		Sujet: 7	
Langage et communication														
Contrôle du souffle	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A
Mobilité des lèvres et de la langue	EVA	EVA	A	A	A	A	EVA	EVA	EVA	A	A	A	A	A
N'émet que des sons	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Emet des syllabes	Oui	Oui	A	A	A	A	N	Oui	A	A	A	A	A	A
N'émet que la dernière syllabe d'un mot	Non	Non	P	P	Non	Non		Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Articulation: a	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
e	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A
i	EVA	A	A	A	A	A	N	P	A	A	A	A	A	A
o	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
u	N	A	EVA	A	A	A	N	EVA	EVA	A	A	A	A	A
f	N	A	A	A	A	A	N	EVA	EVA	EVA	A	A	A	A
l	N	EVA	N	EVA	A	A	N	EVA	EVA	EVA	A	A	A	A
m	EVA	A	N	EVA	A	A	N	A	A	A	A	A	A	A
n	EVA	A	A	A	A	A	N	A	EVA	A	A	A	A	A
v	N	A	N	N	A	A	N	A	P	EVA	A	A	A	A
p	EVA	A	EVA	A	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A
r	N	EVA	N	N	A	A	N	EVA	EVA	EVA	A	A	A	A
s	N	EVA	EVA	EVA	A	A	N	EVA	P	EVA	A	A	A	A
t	N	A	A	A	A	A	N	N	EVA	EVA	A	A	A	A
an	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
in	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
on	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
un	—	A	—	A	—	A	—	EVA	—	A	—	A	—	A
ch	—	A	—	—	—	A	—	N	—	N	—	A	—	A
qu(k)	—	A	—	—	—	A	—	N	—	EVA	—	A	—	A
br	N	EVA	N	N	A	A	N	N	P	EVA	A	A	A	A
Emet des mots complets (2 syllabes)	EVA	A	N	EVA	A	A	N	N	A	A	A	A	A	A
Emet des phrases complètes	N	EVA	N	N	A	A	N	N	N	EVA	A	A	A	A
Utilise spontanément le langage verbal	N	EVA	N	N	A	A	N	P	EVA	EVA	A	A	A	A

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10		Sujet: 11		Sujet: 12		Sujet: 13		Sujet: 14	
Langage et communication														
Contrôle du souffle	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Mobilité des lèvres et de la langue	EVA	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
N'émet que des sons	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Emet des syllabes	EVA	P	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
N'émet que la dernière syllabe d'un mot	——	P	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
Articulation: a	P	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
e	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
i	N	P	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
o	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
u	N	P	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
f	N	N	N	EVA	A	A	EVA	A	N	A	A	A	A	A
l	N	N	N	N	EVA	A	A	A	N	A	EVA	A	A	A
m	N	N	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	EVA	A
n	N	N	N	EVA	EVA	A	A	A	N	A	EVA	N	N	A
v	N	N	N	N	EVA	A	EVA	A	N	A	N	A	A	A
p	N	N	EVA	EVA	A	A	A	A	N	A	N	A	A	A
r	N	N	N	EVA	N	A	EVA	A	N	A	N	A	EVA	A
s	N	N	N	N	N	A	EVA	A	N	A	N	A	EVA	A
t	N	N	N	EVA	A	A	EVA	A	N	A	N	EVA	A	A
an	——	N	——	A	——	A	——	A	——	A	——	A	——	A
in	——	N	——	EVA	——	A	——	A	——	A	——	A	——	A
on	——	N	——	EVA	——	A	——	A	——	A	——	A	——	A
un	——	N	——	N	——	A	——	A	——	A	——	A	——	A
ch	——	N	——	——	——	A	——	A	——	A	——	A	——	A
qu(k)	——	N	——	——	——	A	——	A	——	A	——	A	——	A
br	N	N	N	N	EVA	A	N	A	N	A	N	EVA	EVA	A
Emet des mots complets (2 syllabes)	N	N	N	N	A	A	A	A	EVA	A	EVA	A	EVA	A
Emet des phrases complètes	N	N	N	N	EVA	EVA	EVA	N	N	N	N	EVA	N	A
Utilise spontanement le langage verbal	A	A	N	N	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	A

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: 5		Sujet: 6		Sujet: 7	
Utilise majoritairement le langage verbal	Non	Non	N	N	A	A	N	P	N	P	A	A	A	A
Utilise majoritairement le langage non-verbal	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non
Se fait comprendre: bien	—	—	—	—	Oui	Oui	—	—	—	—	Oui	Oui	Oui	Oui
plus ou moins	—	Oui	—	Oui	—	—	—	Oui	Oui	Oui	—	—	—	—
mal	Oui	—	Oui	—	—	—	Oui	—	—	—	—	—	—	—
Initie la communication: souvent	—	—	—	Oui	—	—	—	—	Oui	Oui	—	—	Oui	Oui
quelques fois	—	Oui	Oui	—	Oui	Oui	—	Oui	—	—	Oui	Oui	—	—
rarement	Oui	—	—	—	—	—	Oui	—	—	—	—	—	—	—
Compréhension de consigne: simple	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A
double	N	EVA	EVA	A	A	A	N	EVA	A	A	A	A	A	A
multiple	N	N	P	EVA	A	A	N	N	EVA	A	A	A	A	A
Possède un vocabulaire passif lié au:														
- schéma corporel	N	A	A	A	A	A	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A
- à l'environnement	A	A	A	A	A	A	—	EVA	A	A	A	A	A	A
- aux fruits et légumes	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A	EVA	A	A	A	A	A
- aux animaux	EVA	A	A	A	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A
- au transport	A	A	A	A	A	A	N	EVA	EVA	A	A	A	A	A
- aux outils	P	EVA	A	A	A	A	N	EVA	A	A	A	A	A	A
- aux articles ménagers	N	EVA	A	A	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A
- aux meubles de cuisine	N	EVA	A	A	A	A	N	EVA	A	A	A	A	A	A
- aux meubles de salle de bain	EVA	EVA	A	A	A	A	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A
- aux meubles de chambre à coucher	N	EVA	A	A	A	A								

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10		Sujet: 11		Sujet: 12		Sujet: 13		Sujet: 14	
Utilise majoritairement le langage verbal	Non	Non	Non	Non	Oui	EVA	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Utilise majoritairement le langage non-verbal	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Se fait comprendre:														
bien	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
plus ou moins	—	Oui	—	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
mal	Oui	—	Oui	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Initie la communication:														
souvent	—	—	—	—	Oui	Oui	—	—	—	—	—	Oui	Oui	Oui
quelques fois	Oui	Oui	—	Oui	—	—	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	—	—	—
rarement	—	—	Oui	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Compréhension de consigne:														
simple	A	A	A	A	A	A	A	A	EVA	A	A	A	A	A
double	N	EVA	EVA	EVA	A	A	A	A	N	A	EVA	A	EVA	A
multiple	N	N	N	N	EVA	EVA	EVA	A	N	EVA	N	EVA	N	A
Possède un vocabulaire passif lié au:														
- schéma corporel	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
- à l'environnement	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
- aux fruits et légumes	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
- aux animaux	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
- au transport	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
- aux outils	N	EVA	EVA	A	A	A	A	A	N	A	EVA	A	EVA	A
- aux articles ménagers	EVA	A	A	A	A	A	A	A	EVA	A	EVA	A	EVA	A
- aux meubles de cuisine	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A	EVA	A	EVA	A	A	A
- aux meubles de salle de bain	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	EVA	A	A	A
- aux meubles de chambre à coucher	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A	EVA	A	EVA	A	A	A

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: 5		Sujet: 6		Sujet: 7	
Possède un vocabulaire actif centré sur ces domaines:														
Pédagogie:														
- reproduction de graphies	N	N	A	A	A	A	N	N	A	A	A	A	A	A
Lettres: (20/24)														
- reconnaît	N	N	N	EVA	EVA	A	N	N	N	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA
- reproduit (avec modèle)	N	N	EVA	EVA	A	A	P	N	EVA	A	A	A	EVA	A
- écrit	N	N	N	N	EVA	A	N	N	N	EVA	N	N	EVA	EVA
Mots:														
- reconnaît	N	N	N	N	A	A	N	N	N	EVA	EVA	EVA	P	N
- reproduit (avec modèle)	N	—	N	N	A	A	N	—	EVA	A	A	A	EVA	A
- écrit	N	—	N	N	EVA	A	N	—	N	EVA	N	N	P	N
Prénom:														
- reconnaît	N	N	N	EVA	EVA	A	N	A	N	A	N	A	N	A
- reproduit (avec modèle)	N	N	N	N	EVA	A	N	N	A	A	A	A	A	A
- écrit	N	N	N	N	EVA	A	N	N	P	A	N	A	P	A
Nom:														
- reconnaît	N	P	N	EVA	EVA	A	N	P	N	A	N	A	N	EVA
- reproduit (avec modèle)	N	N	N	N	EVA	A	N	N	A	A	EVA	A	EVA	A
- écrit	N	N	N	N	EVA	EVA	N	N	N	EVA	N	EVA	N	EVA
Ecrit son adresse	N	—	N	N	N	N	N	—	N	N	N	N	N	EVA
Connaît (peut dire verbalement) son adresse	N	—	N	N	EVA	A	N	—	N	EVA	P	A	A	A
Connaît (peut dire verbalement) son numéro de téléphone	N	—	N	N	EVA	A	N	—	N	N	N	EVA	A	A
Ecrit son numéro de téléphone	N	—	N	N	EVA	A	N	—	N	N	EVA	EVA	P	A

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10		Sujet: 11		Sujet: 12		Sujet: 13		Sujet: 14	
Possède un vocabulaire actif centré sur ces domaines:														
Pédagogie:														
- reproduction de graphies	N	N	A	A	A	A	A	A	N	P	N	P	N	P
Lettres: (20/24)														
- reconnaît	N	N	P	EVA	EVA	EVA	N	EVA	N	N	N	P	N	P
- reproduit (avec modèle)	N	N	EVA	A	A	A	A	A	N	P	N	P	N	P
- écrit	N	N	P	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	N	N	N	P	N	N
Mots:														
- reconnaît	N	N	N	N	P	N	P	N	N	N	N	P	N	N
- reproduit (avec modèle)	N	—	EVA	EVA	EVA	A	EVA	A	N	—	N	—	N	—
- écrit	N	—	N	N	P	N	P	N	N	—	N	—	N	—
Prénom:														
- reconnaît	N	P	N	EVA	N	A	A	A	N	A	N	A	N	A
- reproduit (avec modèle)	N	N	EVA	A	A	A	A	A	N	N	EVA	A	N	P
- écrit	N	N	N	EVA	P	A	A	A	N	N	N	P	N	N
Nom:														
- reconnaît	N	P	N	N	N	A	N	A	N	P	N	A	N	P
- reproduit (avec modèle)	N	N	P	EVA	P	A	P	A	N	N	N	P	N	P
- écrit	N	N	N	N	P	EVA	P	N	N	N	N	N	N	N
Ecrit son adresse	N	—	N	N	N	N	N	N	N	—	N	—	N	—
Connaît (peut dire verbalement) son adresse	N	—	N	N	N	N	N	EVA	N	—	N	—	N	—
Connaît (peut dire verbalement) son numéro de téléphone	N	—	N	N	N	N	N	N	N	—	N	—	N	—
Ecrit son numéro de téléphone	N	—	N	N	N	N	N	EVA	N	—	N	—	N	—

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: 5		Sujet: 6		Sujet: 7	
Notions spatiales -déplacements (compréhension)														
avant (en avant)	N	P	EVA	A	A	A	N	P	A	A	A	A	A	A
avancer	—	P	—	A	—	A	—	P	—	A	—	A	—	A
arrière (en arrière)	N	P	EVA	A	A	A	EVA	P	A	A	A	A	A	A
reculer	—	P	—	A	—	A	—	P	—	A	—	A	—	A
haut	N	A	A	A	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A
monter	—	P	—	A	—	A	—	P	—	A	—	A	—	A
bas	N	A	A	A	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A
descendre	—	P	—	A	—	A	—	P	—	A	—	A	—	A
dans/dedans	N	P	EVA	A	A	A	EVA	P	EVA	A	A	A	A	A
dehors	N	A	A	A	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A
sortir	—	P	—	A	—	A	—	P	—	A	—	A	—	A
entrer	—	P	—	A	—	A	—	P	—	A	—	A	—	A
sur/dessus	N	N	EVA	A	A	A	N	N	EVA	A	A	A	A	A
sous/dessous	N	N	N	A	A	A	EVA	N	A	A	A	A	A	A
à côté de	—	P	—	A	—	A	—	P	—	A	—	A	—	A
petit	N	P	A	A	A	A	EVA	P	EVA	A	—	A	—	A
court	—	N	—	A	—	A	—	N	—	A	—	A	—	A
grand	—	P	—	A	—	A	—	P	—	A	—	A	—	A
long	—	N	—	A	—	A	—	N	—	A	—	A	—	A
gros	—	P	—	A	—	A	—	P	—	A	—	A	—	A
mettre	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
enlever	—	P	—	A	—	A	—	N	—	A	—	A	—	A
Quantité:														
plus	N	N	EVA	EVA	A	A	N	N	EVA	A	A	A	A	A
moins	N	N	EVA	EVA	A	A	N	N	EVA	A	A	A	A	A
autant	N	N	EVA	EVA	A	A	N	N	EVA	A	A	A	A	A
Classification:														
formes	N	P	A	A	A	A	EVA	P	A	A	A	A	A	A
couleurs	N	P	A	A	A	A	EVA	P	A	A	A	A	A	A
Connaissance des couleurs (8)	P	P	EVA	EVA	A	A	N	P	A	A	A	A	A	A

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10		Sujet: 11		Sujet: 12		Sujet: 13		Sujet: 14	
Notions spatiales -déplacements (compréhension)														
avant (en avant)	N	P	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
avancer	—	P	—	EVA	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
arrière (en arrière)	N	P	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
reculer	—	P	—	N	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
haut	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
monter	—	P	—	N	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
bas	EVA	A	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
descendre	—	P	—	N	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
dans/dedans	EVA	P	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
dehors	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
sortir	—	P	—	EVA	—	A	—	A	—	P	—	A	—	A
entrer	—	P	—	EVA	—	A	—	A	—	P	—	A	—	A
sur/dessus	EVA	N	EVA	EVA	A	A	A	A	N	P	A	A	A	A
sous/dessous	N	N	N	N	A	A	A	A	N	N	P	P	N	P
à côté de	—	N	—	N	—	A	—	A	—	P	—	A	—	P
petit	EVA	P	A	A	A	A	A	A	A	A	A	P	A	P
court	—	N	—	N	—	A	—	A	—	N	—	A	—	A
grand	—	N	—	N	—	A	—	A	—	P	—	P	—	P
long	—	N	—	N	—	A	—	A	—	N	—	A	—	A
gros	—	P	—	N	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
mettre	—	A	—	EVA	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
enlever	—	P	—	EVA	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
Quantité:														
plus	N	N	N	N	A	A	A	A	N	N	N	P	N	P
moins	N	N	N	N	A	A	A	A	N	N	N	P	N	P
autant	N	N	N	N	EVA	EVA	A	A	N	P	N	P	N	P
Classification:														
formes	N	N	A	A	A	A	A	A	N	P	A	A	A	A
couleurs	N	N	A	A	A	A	A	A	N	P	A	A	A	A
Connaissance des couleurs (8)	EVA	P	EVA	EVA	A	A	A	A	EVA	P	A	A	N	P

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: 5		Sujet: 6		Sujet: 7	
Connaissance des chiffres:														
1	N	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
2	N	A	A	A	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A
3	N	A	EVA	A	A	A	N	A	A	A	A	A	A	A
4-6	N	N	N	N	A	A	N	N	P	A	EVA	A	EVA	A
7-9	N	N	N	N	EVA	A	N	N	P	EVA	P	A	EVA	A
10	N	N	N	N	EVA	A	N	N	N	N	N	N	EVA	A
Intégration sociale:														
- peut se choisir seul(e) une activité	P	P	P	A	A	A	P	P	A	A	A	A	A	A
- joue seul(e)	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	—	Oui	Oui	—	—	—	A	—	A
- joue avec d'autres	N	N	P	EVA	Oui	A	N	N	Oui	A	A	A	A	A
- accepte bien les règlements d'un jeu	N	N	EVA	EVA	A	A	N	P	A	A	A	A	EVA	EVA
- attend son tour	N	P	A	EVA	A	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A
- demeure actif lorsque les autres jouent	N	N	EVA	EVA	EVA	EVA	N	N	EVA	A	EVA	EVA	A	A
Connaissance des signaux:														
- toilettes	N	P	EVA	A	EVA	A	N	A	A	A	A	A	A	A
- danger	N	N	EVA	EVA	EVA	EVA	N	N	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA
- poison	N	N	EVA	EVA	N	EVA	N	N	EVA	EVA	N	EVA	EVA	EVA
Traverser la rue:														
- reconnaît le signal arrêt	N	N	A	A	A	A	N	N	A	A	A	A	A	A
- connaît les feux de circulation	N	N	EVA	A	A	A	N	P	EVA	A	A	A	A	A
- arrête au coin de la rue	Oui	A	Oui	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
- regarde des deux côtés	N	P	EVA	A	EVA	EVA	N	P	A	A	A	A	A	A
- regarde en traversant	N	N	N	A	EVA	EVA	N	N	A	A	N	EVA	A	A
- réagit adéquatement si une auto survient	N	N	EVA	A	—	—	N	N	EVA	A	N	EVA	A	A
- peut traverser seul(e) adéquatement	N	N	EVA	EVA	N	EVA	N	N	EVA	A	N	EVA	A	A

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10		Sujet: 11		Sujet: 12		Sujet: 13		Sujet: 14	
Connaissance des chiffres:														
1	N	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
2	N	A	A	A	A	A	A	A	EVA	A	A	A	A	A
3	N	N	A	A	A	A	A	A	EVA	A	EVA	A	A	A
4-6	N	N	EVA	EVA	A	EVA	EVA	A	N	P	N	A	EVA	A
7-9	N	N	P	N	EVA	N	P	N	N	N	N	N	N	N
10	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Intégration sociale:														
- peut se choisir seul(e) une activité	N	P	A	A	A	A	A	A	EVA	A	EVA	A	A	A
- joue seul(e)	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	A	Oui	A	—	P	—	A	—	A
- joue avec d'autres	N	P	A	A	A	A	A	A	N	P	A	P	A	A
- accepte bien les règlements d'un jeu	EVA	P	A	EVA	A	A	A	A	N	P	A	P	N	P
- attend son tour	N	P	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	N	P
- demeure actif lorsque les autres jouent	N	N	EVA	A	EVA	A	EVA	A	EVA	N	A	P	N	P
Connaissance des signaux:														
- toilettes	N	P	EVA	EVA	A	A	A	A	N	A	N	A	N	A
- danger	N	N	EVA	N	EVA	EVA	EVA	EVA	N	N	N	P	N	P
- poison	N	N	EVA	N	EVA	EVA	EVA	EVA	N	N	N	P	N	P
Traverser la rue:														
- reconnaît le signal arrêt	N	N	EVA	EVA	EVA	A	A	A	N	P	N	P	N	P
- connaît les feux de circulation	N	P	P	N	EVA	EVA	A	A	N	P	N	A	N	P
- arrête au coin de la rue	A	P	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
- regarde des deux côtés	N	P	EVA	A	EVA	A	A	A	EVA	P	EVA	P	EVA	P
- regarde en traversant	N	N	EVA	A	EVA	A	EVA	EVA	N	P	N	P	N	P
- réagit adéquatement si une auto survient	—	N	—	EVA	—	EVA	—	EVA	—	P	—	P	—	P
- peut traverser seul(e) adéquatement	N	N	N	N	N	EVA	N	EVA	N	N	N	P	N	P

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1990	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: 5		Sujet: 6		Sujet: 7	
Autobus:														
- reconnaît l'arrêt d'autobus	N	N	EVA	A	A	A	N	N	EVA	A	A	A	A	A
- met le billet dans la boîte	—	P	—	A	—	A	—	EVA	—	A	—	A	A	A
- se comporte "bien" à l'arrêt et dans l'autobus	P	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
- peut reconnaître un point d'arrivée	N	N	N	EVA	EVA	A	N	N	N	A	EVA	A	EVA	A
- peut prendre seul(e) l'autobus	N	N	N	N	N	EVA	N	N	N	A	N	EVA	EVA	EVA
Boîte aux lettres:														
- peut identifier une boîte aux lettres	N	N	N	A	—	A	N	P	N	A	N	A	A	A
- peut l'utiliser sous surveillance	N	N	N	EVA	—	A	N	P	N	A	N	A	A	A
- peut l'utiliser sans surveillance	N	N	N	EVA	—	N	N	N	N	A	N	EVA	A	A
Epicerie - dépanneur:														
- peut se rendre seul(e) à l'épicerie	N	N	EVA	A	—	EVA	N	P	EVA	A	N	A	N	A
- peut faire un achat (avec note)	N	N	EVA	A	—	EVA	—	P	EVA	A	EVA	A	EVA	A
- peut faire un achat (sans note)	N	N	N	N	—	N	—	N	N	EVA	N	EVA	EVA	A
Restaurant:														
- se conduit "bien" au restaurant	N	N	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EVA	A
- mange "convenablement"	N	P	A	A	A	A	EVA	P	A	A	A	A	EVA	EVA
- peut identifier un restaurant	N	A	N	A	—	A	N	N	N	A	N	A	EVA	A
- se comporte généralement de façon autonome	N	N	N	EVA	N	EVA	N	N	EVA	EVA	N	EVA	EVA	A

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10		Sujet: 11		Sujet: 12		Sujet: 13		Sujet: 14	
Autobus:														
- reconnaît l'arrêt d'autobus	N	N	EVA	A	EVA	A	A	A	N	P	N	A	N	N
- met le billet dans la boîte	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A	—	A
- se comporte "bien" à l'arrêt et dans l'autobus	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
- peut reconnaître un point d'arrivée	N	N	N	N	N	N	N	EVA	N	P	N	P	N	N
- peut prendre seul(e) l'autobus	N	N	N	N	N	N	N	EVA	N	N	N	N	N	N
Boîte aux lettres:														
- peut identifier une boîte aux lettres	N	P	N	EVA	N	A	N	A	N	P	N	A	N	A
- peut l'utiliser sous surveillance	N	P	N	EVA	N	EVA	N	A	N	P	N	A	N	A
- peut l'utiliser sans surveillance	N	N	N	N	N	N	N	EVA	N	N	N	EVA	N	EVA
Epicerie - dépanneur:														
- peut se rendre seul(e) à l'épicerie	N	P	N	EVA	N	A	EVA	EVA	N	P	N	P	N	P
- peut faire un achat (avec note)	N	N	N	EVA	EVA	A	EVA	A	N	P	N	A	N	EVA
- peut faire un achat (sans note)	N	N	N	N	N	EVA	N	EVA	N	N	N	N	N	N
Restaurant:														
- se conduit "bien" au restaurant	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
- mange "convenablement"	N	N	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
- peut identifier un restaurant	N	P	N	EVA	N	A	N	A	N	N	N	A	N	A
- se comporte généralement de façon autonome	N	N	N	P	N	EVA	EVA	A	N	P	N	A	N	A

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1990	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 1		Sujet: 2		Sujet: 3		Sujet: 4		Sujet: 5		Sujet: 6		Sujet: 7	
Compréhension de l'horloge	N	P	N	N	EVA	EVA	N	N	P	N	EVA	EVA	P	EVA
Notion d'avant-midi et d'après-midi	N	P	EVA	EVA	A	A	N	P	A	A	A	A	A	A
Notions de: journée	N	N	N	N	A	A	N	N	A	A	A	EVA	A	A
semaine	N	—	EVA	N	A	EVA	N	—	EVA	EVA	EVA	EVA	A	EVA
mois	N	—	N	N	N	A	N	—	N	N	N	N	EVA	EVA
saisons	N	N	EVA	N	EVA	A	N	N	N	N	A	EVA	A	A
année	N	N	N	N	EVA	A	N	N	EVA	EVA	N	N	A	A
Compréhension du calendrier	N	N	N	N	N	A	N	N	P	N	N	N	P	N
Se souvient d'une tâche à faire chaque jour	N	A	A	A	N	EVA	N	N	N	A	N	A	EVA	A
Se rend seul(e) à sa tâche à l'heure voulue	N	N	N	EVA	N	EVA	N	N	N	EVA	N	EVA	N	EVA
Exécute adéquatement une tâche régulière	N	N	EVA	EVA	EVA	EVA	N	N	EVA	A	EVA	EVA	EVA	EVA
Connaissance de l'argent:														
- petite monnaie	N	—	EVA	EVA	EVA	A	N	—	P	EVA	EVA	EVA	P	EVA
- dollars	N	—	N	EVA	N	A	N	—	N	EVA	N	EVA	N	EVA
Utilisation de l'argent:														
- petite monnaie	N	—	N	EVA	EVA	A	N	—	N	EVA	N	EVA	N	EVA
- dollars	N	—	N	N	N	EVA	N	—	N	EVA	N	EVA	N	EVA
Notion du temps:	EVA	EVA	EVA	A	EVA	A	N	P	A	A	A	A	A	A
Choix des vêtements en fonction du temps	N	N	EVA	A	EVA	A	N	N	EVA	A	P	A	EVA	A
Lave la vaisselle	N	P	A	A	A	A	N	P	A	A	A	A	A	A
Essuie la vaisselle	N	P	A	A	A	A	N	P	P	A	A	A	A	A
Range la vaisselle	N	N	A	A	A	A	N	N	A	A	A	A	A	A
Lave ses mains	EVA	P	A	A	A	A	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A
Se brosse les dents	EVA	P	A	A	A	A	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A
Se lave les cheveux	N	N	EVA	A	EVA	A	N	N	EVA	A	EVA	A	EVA	A

Apprentissages	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981	1980	1981
	Sujet: 8		Sujet: 9		Sujet: 10		Sujet: 11		Sujet: 12		Sujet: 13		Sujet: 14	
Compréhension de l'horloge	N	N	N	N	P	N	P	N	N	N	N	P	N	P
Notion d'avant-midi et d'après-midi	A	A	P	EVA	A	EVA	A	A	A	A	A	A	A	A
Notions de: journée	N	N	A	EVA	A	EVA	A	A	N	N	N	P	N	P
semaine	N	—	N	N	EVA	N	EVA	EVA	N	—	N	—	N	—
mois	N	—	N	N	N	N	N	N	N	—	N	—	N	—
saisons	N	N	EVA	N	N	N	A	EVA	N	P	N	P	N	P
année	N	N	EVA	N	N	N	EVA	N	N	P	N	P	N	P
Compréhension du calendrier	N	N	P	N	P	N	P	N	N	N	N	P	N	P
Se souvient d'une tâche à faire chaque jour	N	N	N	A	N	A	EVA	EVA	N	N	N	N	N	N
Se rend seul(e) à sa tâche à l'heure voulue	N	N	N	P	N	EVA	N	EVA	N	N	N	N	N	N
Exécute adéquatement une tâche régulière	N	N	N	A	EVA	EVA	EVA	A	N	N	N	P	N	P
Connaissance de l'argent:														
- petite monnaie	N	—	P	N	EVA	EVA	EVA	EVA	N	—	N	—	N	—
- dollars	N	—	N	N	N	N	N	EVA	N	—	N	—	N	—
Utilisation de l'argent:														
- petite monnaie	N	—	N	N	N	N	N	N	N	—	N	—	N	—
- dollars	N	—	N	N	N	N	N	N	N	—	N	—	N	—
Notion du temps:	EVA	EVA	A	A	A	A	A	A	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA	EVA
Choix des vêtements en fonction du temps	N	N	P	A	EVA	A	A	A	N	N	EVA	EVA	EVA	EVA
Lave la vaisselle	N	P	A	A	A	A	A	A	N	P	A	A	A	A
Essuie la vaisselle	N	P	A	A	A	A	A	A	N	P	A	A	A	A
Range la vaisselle	N	P	A	A	A	A	A	A	N	P	A	A	A	A
Lave ses mains	EVA	P	A	A	A	A	A	A	N	P	A	A	A	A
Se brosse les dents	EVA	P	A	A	A	A	A	A	N	P	EVA	A	EVA	A
Se lave les cheveux	N	N	EVA	A	EVA	A	EVA	A	N	P	EVA	P	EVA	P

ANNEXE"A"

EVOLUTION PSYCHO-NEURO-PERCEPTIVO MOTRICE

Sujet 1

ÉVOLUTION PSYCHO - MOTRICE DU JEUNE ENFANT

NOM :

DATE DE NAISSANCE :

DATE :

AGE	2.0	2.6	3.0	3.6	4.0	4.6	5.0	5.6	6.0	6.6	7.0	7.6	8.0	8.6	9.0	9.6	10.0	10.6	11.0
Coordination oculo-manuelle																			
Marcher																			
Courir																			
Sauter																			
Grimper																			
Quadrupédie																			
Lever - Porter																			
Lancer																			
Inhibition																			
Mouvements simultanés																			
Coordination sensori-motrice																			
Equilibration																			
Motricité fine																			
Schéma corporel																			
Représentation																			
Langage																			
Perception visuelle																			
Perception tactile																			
Perception kinesthésique																			
Perception des formes																			
Perception auditive																			
Perception spatiale																			
Discrimination des sons																			
Discrimination des symboles																			
Discrimination des couleurs																			
Discrimination des formes																			
Discrimination des lettres																			
Discrimination des formes de mots																			
Connaissance des lettres																			
Copie visuo-motrice																			
Perception et mémoire visuelle																			
Mémoire visuelle et symbolique																			
Organisation spatiale																			
Structuration spatio-temporelle																			
Respiration																			
Ressemblances																			
Classification																			
Raisonnement quantitatif																			
Analogies																			
Rapidité																			

Sujet 2

ÉVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: DATE DE NAISSANCE: DATE:

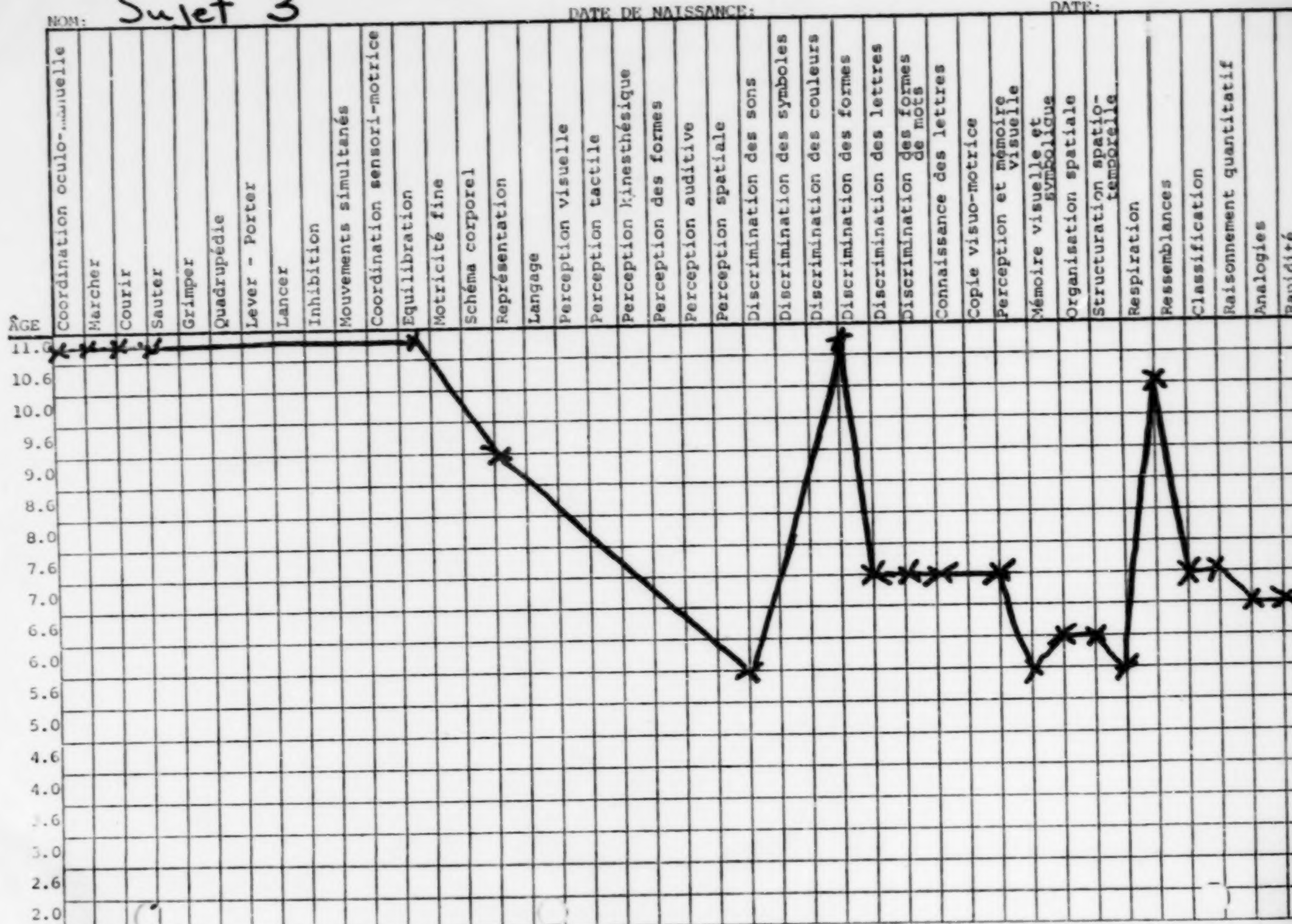
ÂGE
11.0
10.6
10.0
9.6
9.0
8.6
8.0
7.6
7.0
6.6
6.0
5.6
5.0
4.6
4.0
3.6
3.0
2.6
2.0

Coordination oculo-manuelle
Marcher
Courir
Sauter
Grimper
Quadrupédie
Lever - Porter
Lancer
Inhibition
Mouvements simultanés
Coordination sensori-motrice
Équilibration
Motricité fine
Schéma corporel
Représentation
Langage
Perception visuelle
Perception tactile
Perception kinesthésique
Perception des formes
Perception auditive
Perception spatiale
Discrimination des sons
Discrimination des symboles
Discrimination des couleurs
Discrimination des formes
Discrimination des lettres
Discrimination des formes de mots
Connaissance des lettres
Copie viso-motrice
Perception et mémoire visuelle
Mémoire visuelle et symbolique
Organisation spatiale
Structuration spatio-temporelle
Respiration
Ressemblances
Classification
Raisonnement quantitatif
Analogies
Rapidité

Lasalle, 1979-11-26

EVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: Sujet 3　　DATE DE NAISSANCE:　　DATE:



Lagaille, 1979-11-26

EVOLUTION PSYC - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: Sujet 4

DATE DE NAISSANCE:

DATE:

ÂGE
11.0
10.6
10.0
9.6
9.0
8.6
8.0
7.6
7.0
6.6
6.0
5.6
5.0
4.6
4.0
3.6
3.0
2.6
2.0

Coordination oculo-manuelle
Marcher
Courir
Sauter
Grimper
Quadrupédie
Lever - Porter
Lancer
Inhibition
Mouvements simultanés
Coordination sensori-motrice
Equilibration
Motricité fine
Schéma corporel
Représentation
Langage
Perception visuelle
Perception tactile
Perception kinesthésique
Perception des formes
Perception auditive
Perception spatiale
Discrimination des sons
Discrimination des symboles
Discrimination des couleurs
Discrimination des formes
Discrimination des lettres
Discrimination des formes de mots
Connaissance des lettres
Copie visuo-motrice
Perception et mémoire visuelle
Mémoire visuelle et symbolique
Organisation spatiale
Structuration spatio-temporelle
Respiration
Ressemblances
Classification
Raisonnement quantitatif
Analogies
Rapidité

Lasalle, 1979-11-26

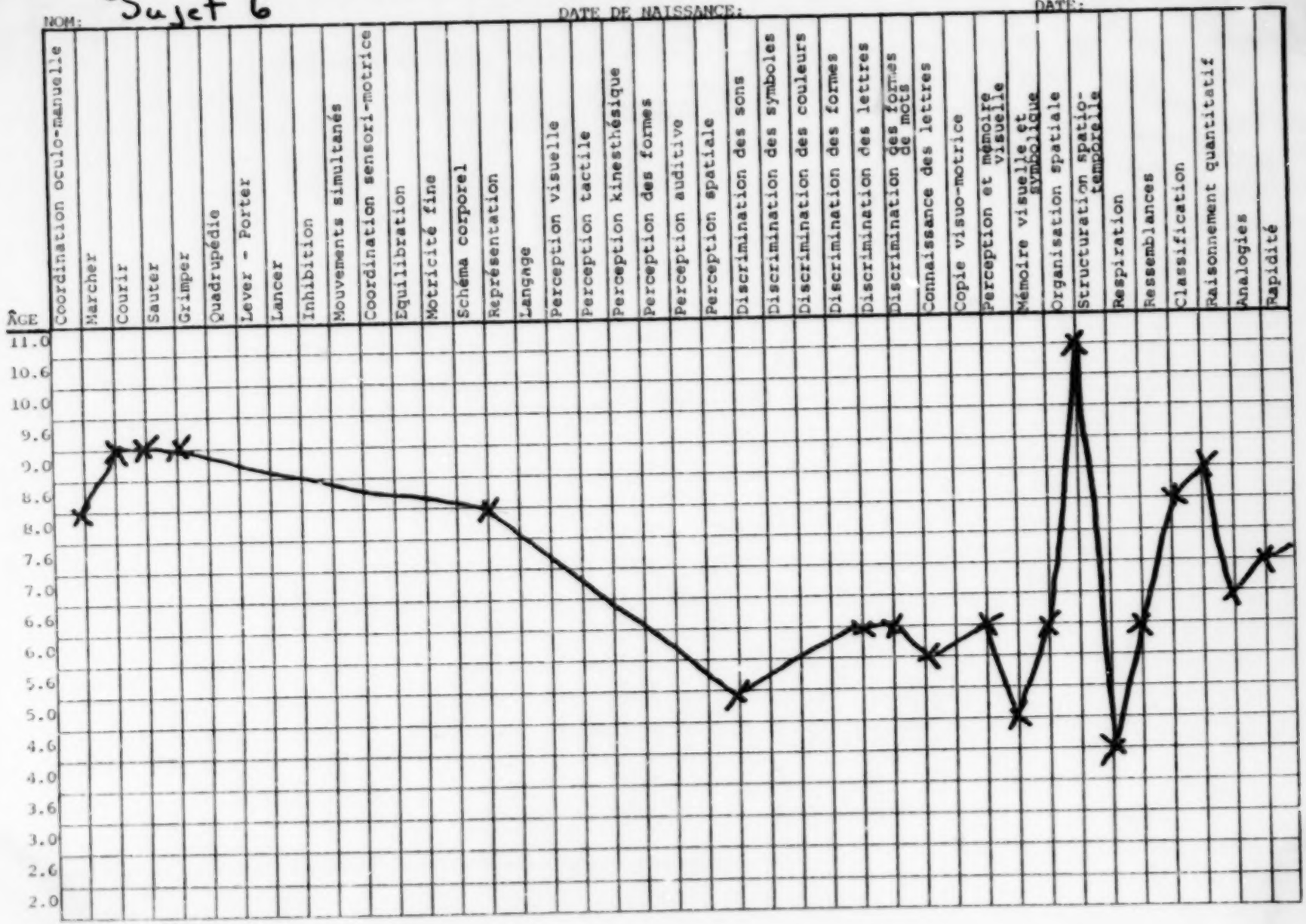
ÉVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: Sujet 5 DATE DE NAISSANCE: DATE:

ÂGE	
11.0	Coordination oculo-manuelle
10.6	Marcher
10.0	Courir
9.6	Sauter
9.0	Grimper
8.6	Quadrupédie
8.0	Lever - Porter
7.6	Lancer
7.0	Inhibition
6.6	Mouvements simultanés
6.0	Coordination sensori-motrice
5.6	Equilibration
5.0	Motricité fine
4.6	Schéma corporel
4.0	Représentation
3.6	Langage
3.0	Perception visuelle
2.6	Perception tactile
2.0	Perception kinesthésique
	Perception des formes
	Perception auditive
	Perception spatiale
	Discrimination des sons
	Discrimination des symboles
	Discrimination des couleurs
	Discrimination des formes
	Discrimination des lettres
	Discrimination des formes de mots
	Connaissance des lettres
	Copie visuo-motrice
	Perception et mémoire visuelle
	Mémoire visuelle et symbolique
	Organisation spatiale
	Structuration spatio-temporelle
	Respiration
	Ressemblances
	Classification
	Raisonnement quantitatif
	Analogies
	Rapidité

EVOLUTION PSYC[illegible] - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

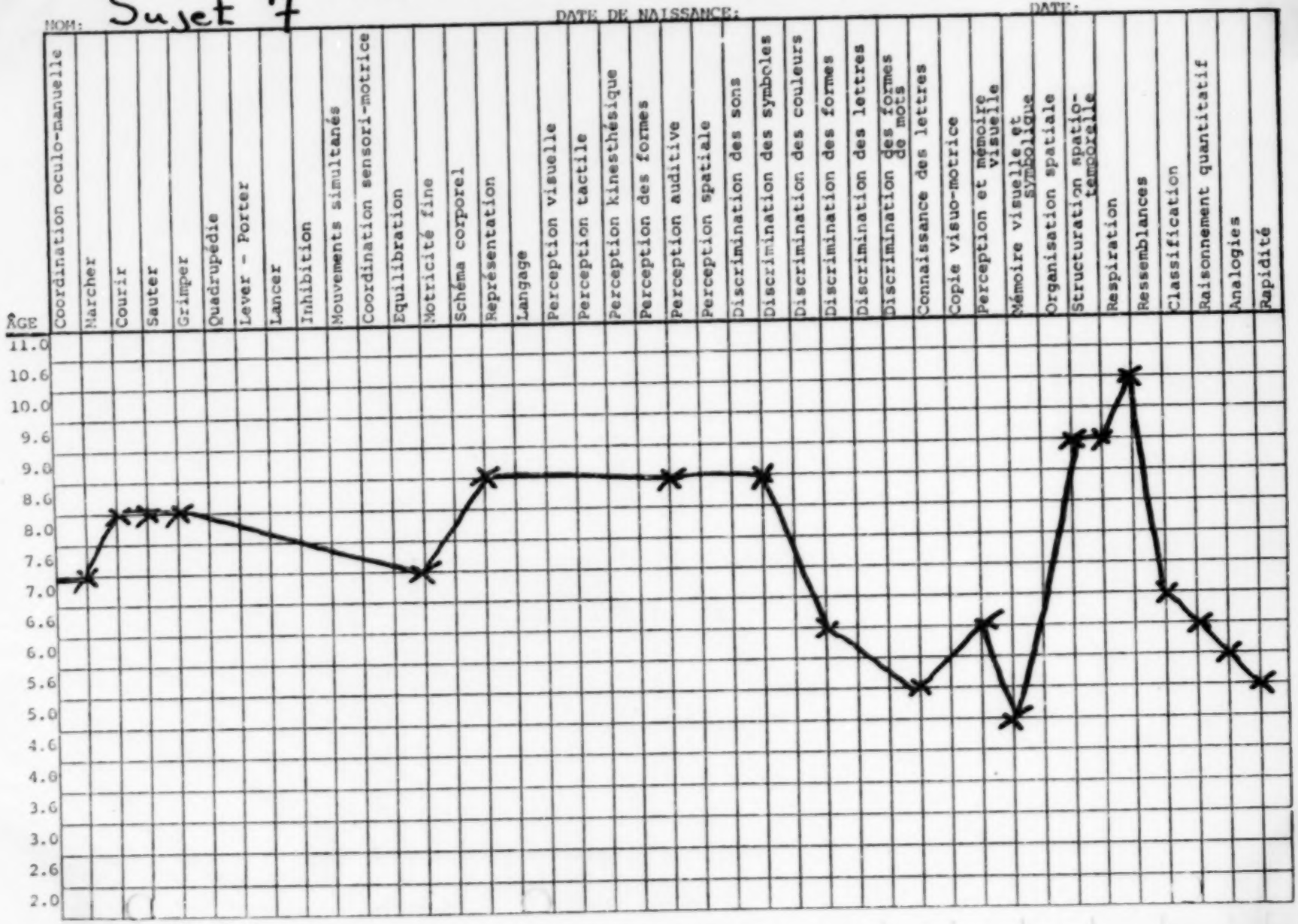
NOM: Sujet 6 DATE DE NAISSANCE: DATE:



Lagalle, 1979-11-26

EVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

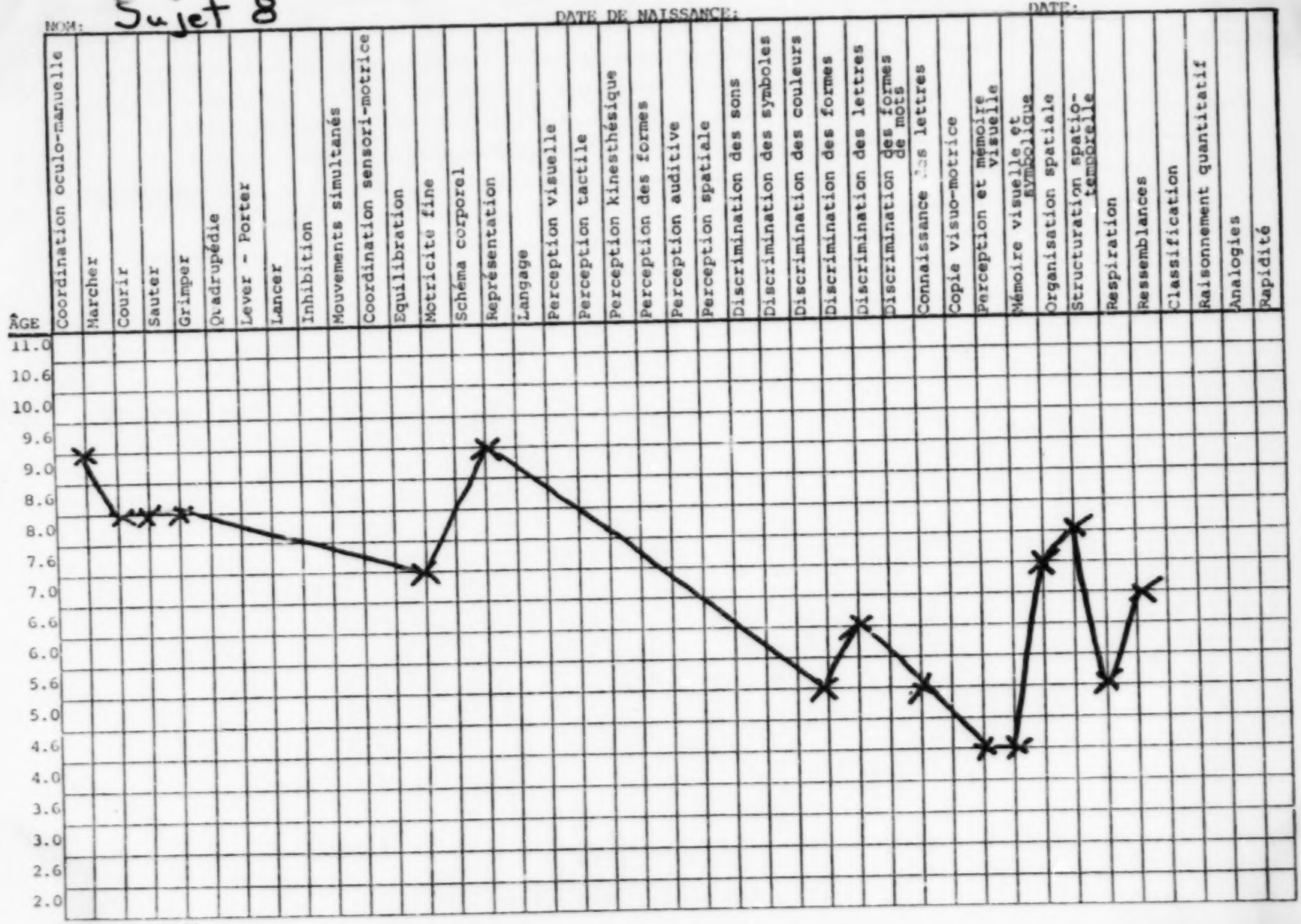
NOM: Sujet 7 DATE DE NAISSANCE: DATE:



Lavallée, 1979-11-26

EVOLUTION PSYC[illegible] - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: Sujet 8 DATE DE NAISSANCE: DATE:



Lasalle, 1979-11-26

NOM: Sujet 9

DATE DE NAISSANCE:

DATE:

EVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

AGE
11.0
10.6
10.0
9.6
9.0
8.6
8.0
7.6
7.0
6.6
6.0
5.6
5.0
4.6
4.0
3.6
3.0
2.6
2.0

Coordination oculo-manuelle
Marcher
Courir
Sauter
Grimper
Quadrupédie
Lever - Porter
Lancer
Inhibition
Mouvements simultanés
Coordination sensori-motrice
Equilibration
Motricité fine
Schéma corporel
Représentation
Langage
Perception visuelle
Perception tactile
Perception kinesthésique
Perception des formes
Perception auditive
Perception spatiale
Discrimination des sons
Discrimination des symboles
Discrimination des couleurs
Discrimination des formes
Discrimination des lettres
Discrimination des formes de mots
Connaissance des lettres
Copie visuo-motrice
Perception et mémoire visuelle
Mémoire visuelle et symbolique
Organisation spatiale
Structuration spatio-temporelle
Respiration
Ressemblances
Classification
Raisonnement quantitatif
Analogies
Rapidité

Imprimé, 1970-11-26

EVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: Sujet 10

DATE DE NAISSANCE:

DATE:

Âge	
11.0	Coordination oculo-manuelle
10.6	Marcher
10.0	Courir
	Sauter
	Grimper
	Quadrupédie
	Lever - Porter
	Lancer
	Inhibition
	Mouvements simultanés
	Coordination sensori-motrice
	Equilibration
	Motricité fine
	Schéma corporel
	Représentation
	Langage
	Perception visuelle
	Perception tactile
	Perception kinesthésique
	Perception des formes
	Perception auditive
	Perception spatiale
	Discrimination des sons
	Discrimination des symboles
	Discrimination des couleurs
	Discrimination des formes
	Discrimination des lettres
	Discrimination des formes de mots
	Connaissance des lettres
	Copie visuo-motrice
	Perception et mémoire visuelle
	Mémoire visuelle et symbolique
	Organisation spatiale
	Structuration spatio-temporelle
	Respiration
	Ressemblances
	Classification
	Raisonnement quantitatif
	Analogies
	Rapidité

Lavoie, 1979-11-26

EVOLUTION PSYCHO - MOTRICE - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: Sujet 11 DATE DE NAISSANCE: DATE:

Âge	Coordination oculo-manuelle	Marcher	Courir	Sauter	Grimper	Quadrupédie	Lever - Porter	Lancer	Inhibition	Mouvements simultanés	Coordination sensori-motrice	Equilibration	Motricité fine	Schéma corporel	Représentation	Langage	Perception visuelle	Perception tactile	Perception kinesthésique	Perception des formes	Perception auditive	Perception spatiale	Discrimination des sons	Discrimination des symboles	Discrimination des couleurs	Discrimination des formes	Discrimination des lettres	Discrimination des formes de mots	Connaissance des lettres	Copie visuo-motrice	Perception et mémoire visuelle	Mémoire visuelle et symbolique	Organisation spatiale	Structuration spatio-temporelle	Respiration	Ressemblances	Classification	Raisonnement quantitatif	Analogies	Rapidité
11.0																																								
10.6																																									
10.0																																									
9.6																																									
9.0																																									
8.6																																									
8.0																																									
7.6																																									
7.0																																									
6.6																																									
6.0																																									
5.6																																									
5.0																																									
4.6																																									
4.0																																									
3.6																																									
3.0																																									
2.6																																									
2.0																																									

EVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: Sujet 12

DATE DE NAISSANCE:

DATE:

Âge	
11.0	Coordination oculo-manuelle
10.6	Marcher
10.0	Courir
9.6	Sauter
9.0	Grimper
8.6	Quadrupédie
8.0	Lever - Porter
7.6	Lancer
7.0	Inhibition
6.6	Mouvements simultanés
6.0	Coordination sensori-motrice
5.6	Equilibration
5.0	Motricité fine
4.6	Schéma corporel
4.0	Représentation
3.6	Langage
3.0	Perception visuelle
2.6	Perception tactile
2.0	Perception kinesthésique
	Perception des formes
	Perception auditive
	Perception spatiale
	Discrimination des sons
	Discrimination des symboles
	Discrimination des couleurs
	Discrimination des formes
	Discrimination des lettres
	Discrimination des formes de mots
	Connaissance des lettres
	Copie visuo-motrice
	Perception et mémoire visuelle
	Mémoire visuelle et symbolique
	Organisation spatiale
	Structuration spatio-temporelle
	Respiration
	Ressemblances
	Classification
	Raisonnement quantitatif
	Analogies
	Rapidité

EVOLUTION PSYCHO - NEURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

NOM: Sujet 13 DATE DE NAISSANCE: DATE:

AGE	Coordination oculo-manuelle	Marcher	Courir	Sauter	Grimper	Quadrupédie	Lever - Porter	Lancer	Inhibition	Mouvements simultanés	Coordination sensori-motrice	Equilibration	Motricité fine	Schéma corporel	Représentation	Langage	Perception visuelle	Perception tactile	Perception kinesthésique	Perception des formes	Perception auditive	Perception spatiale	Discrimination des sons	Discrimination des symboles	Discrimination des couleurs	Discrimination des formes	Discrimination des lettres	Discrimination des formes de mots	Connaissance des lettres	Copie visuo-motrice	Perception et mémoire visuelle	Mémoire visuelle et symbolique	Organisation spatiale	Structuration spatio-temporelle	Respiration	Ressemblances	Classification	Raisonnement quantitatif	Analogies	Rapidité
11.0																																							
10.6																																								
10.0																																								
9.6																																								
9.0																																								
8.6																																								
8.0																																								
7.6																																								
7.0																																								
6.6																																								
6.0																																								
5.6																																								
5.0																																								
4.6																																								
4.0																																								
3.6																																								
3.0																																								
2.6																																								
2.0																																								

NOM: Sujet 14

DATE DE NAISSANCE:

DATE:

ÉVOLUTION PSYCHO - NÉURO - PERCEPTIVO - MOTRICE

ÂGE
11.0
10.6
10.0
9.6
9.0
8.6
8.0
7.6
7.0
6.6
6.0
5.6
5.0
4.6
4.0
3.6
3.0
2.6
2.0

Coordination oculo-manuelle
Marcher
Courir
Sauter
Grimper
Quadrupédie
Lever - Porter
Lancer
Inhibition
Mouvements simultanés
Coordination sensori-motrice
Equilibration
Motricité fine
Schéma corporel
Représentation
Langage
Perception visuelle
Perception tactile
Perception kinesthésique
Perception des formes
Perception auditive
Perception spatiale
Discrimination des sons
Discrimination des symboles
Discrimination des couleurs
Discrimination des formes
Discrimination des lettres
Discrimination des formes de mots
Connaissance des lettres
Copie visuo-motrice
Perception et mémoire visuelle
Mémoire visuelle et symbolique
Organisation spatiale
Structuration spatio-temporelle
Respiration
Ressemblances
Classification
Raisonnement quantitatif
Analogies
Rapidité

HORAIRE DE GROUPES

ANNEXE "B"

TITULAIRE: MAX DOUGE (18-21 ans "B")

"GRILLE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 1980-1981"

HEURE	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
08:15 (100) à 09:55	(50) Ed. Physique (50) Bricolage	(50) Construction (25) Arts Plastiques (25) Musique	Français Mathématique	(35) Moral (15) Sc. Nature (50) Ed. Physique	(50) Ed. Physique (50) Français
09:55 à 10:10	RÉCRÉATION				
10:10 (45) à 10:55	Français	Sc. Humaines	Ed. Physique	(40) Construction (10) Sc. Nature	(30) Psycho-Motricité
10:55 à 12:40	DÎNER				
12:40 (75) à 14:00	(20) Moral Mathématique	Ed. Physique	(50) Bricolage Mathématique	(60) Cuisine	Sc. Humaines Sorties
14:00 à 14:20	RÉCRÉATION				
14:20 (40) à 15:00	Français Rééducation Vocabulaire Pré-lecture Pré-écriture	Français Rééducation Vocabulaire Pré-lecture Pré-écriture	Sc. Humaines	Artisanat	Sc. Humaines Sorties

TITULAIRE : DENISE PELLETRIN-LEBOEUF (18-21 ans "A")

"GRILLE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 1980-1981"

HEURE	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
08:15 (100) à 09:55	(50) Français (10) Français (40) Mathématique	(50) Français (50) Educ. Physique	(50) Educ. Physique (50) Bricolage	(40) Construction (60) Français	(50) Français (25) Arts Plastiques (25) Sc. nature
09:55 à 10:10	RÉCRÉATION				
10:10 (45) à 10:55	ED. PHYSIQUE	CONSTRUCTION	FRANÇAIS	HYGIÈNE	ED. PHYSIQUE
11:00 à 12:40	DÎNER				
12:45 (75) à 14:00	(55) Bricolage (20) Ed. Physique	(20) Mathématique (M. de manoeuvre) (55) Musique	(25) Mathématique (M. de manoeuvre) (50) Sécurité	(50) Ed. Physique (25) Cuisine Artisanat	SC. HUMAINES SORTIES SÉCURITÉ
14:00 à 14:20	RÉCRÉATION				
14:20 (40) à 15:00	(45) Moral/ Religion	(10) Musique (30) Psycho-motricité	HYGIÈNE AUTONOMIE	CUISINE ARTISANAT	Sc. humaines SORTIES SÉCURITÉ

ANNEXE "C"

BULLETIN UTILISÉ

la commission scolaire du SAULT-SAINT-LOUIS

ÉCOLE		
	NOM: TRANSITIONNELLE PROVOST ADRESSE: 530, 21ème avenue Lachine H8S 2C2	CODE: 010 TÉLÉPHONE: 637-0252
	DIRECTEUR(TRICE): Thérèse L. Paquette SIGNATURE: Thérèse L. Paquette	

	PÈRE	NOM ET ADRESSE	TÉLÉPHONE
	MÈRE	Mme. Pauline Tremblay	364-2230
X	TUTEUR	3,500 Notre-Dame Ouest	
	AUTRE	St-Pierre H8R 1H2	

ÉLÈVE			
	NOM ET PRÉNOM		CODE PERMANENT
	CODE TEMPORAIRE(FACULTATIF)	DATE DE NAISSANCE 16/09/59	ÂGE AU 30 SEPTEMBRE 21 ans
	GROUPE REPÈRE 103	GROUPE D'ÂGE 17-21 ans	ENSEIGNANT(E) RESPONSABLE: Yves Dougé SIGNATURE:

ASPECT PHYSIQUE

1. PERCEPTION ET COORDINATION MOTRICE

SCHÉMA CORPOREL 10/10	A	A	A	A
LATÉRALITÉ	A	A	A	A
COORDINATION DYNAMIQUE GÉNÉRALE	A	A	A	A
MOTROCITÉ FINE	A	A	A	A
ATTENTION ET CONCENTRATION	A	A	A	A

schème corporel âge 8 ans

2. DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE GLOBAL

TONUS ET ÉLASTICITÉ MUSCULAIRE ~~EN POSITION STATIQUE~~ Posture	A			
TONUS MUSCULAIRE ET SOUPLESSE EN MOUVEMENT Gym Maintient	A			
ACTIVITÉS SPORTIVES	A			

3. HYGIÈNE, SÉCURITÉ ET AUTONOMIE

1/ HABITUDES D'HYGIÈNE	A	A	A	A
PRUDENCE ET OBSERVATION DES RÈGLES DE SÉCURITÉ	A	A	A	A
AUTONOMIE EN REGARD DE SES BESOINS	A	A	A	A

1/ Lavage mains et visage [illegible]
Peut traverser seule [illegible] la rue
Peut prendre seule l'autobus
connaît [illegible], [illegible] aux [illegible]. Épicerie, [illegible]

ASPECT SOCIO-AFFECTIF ET MORAL

4. DÉVELOPPEMENT AFFECTIF, PERSONNEL ET SOCIAL

MANIFESTATIONS AFFECTIVES	A	A	A	A
RELATIONS INTERPERSONNELLES	A	A	A	A
INSERTION SOCIALE	A	A	A	A

[illegible]
Accepte bien les règlements d'un jeu
[illegible] attentif au jeu lorsque les autres jouent

5. DÉVELOPPEMENT MORAL ET RELIGIEUX

PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS	A	A	A	A

[illegible]

ASPECT COGNITIF

6. LANGAGE ET COMMUNICATION

1/ EXPRESSION VERBALE	P	P	P	P
2/ COMPRÉHENSION D'UN MESSAGE VERBAL([illegible])	P	A	A	A
3/ PRÉ-REQUIS À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE	P	P	A	A
EXPRESSION ÉCRITE	–	–		–
LECTURE ET COMPRÉHENSION	–	–		–

3/ [illegible]
Écrit son prénom
Reproduit toutes les lettres de l'alphabet. Reproduit les chiffres [illegible] 1 à 15

7. EXPRESSION GESTUELLE ET ARTISTIQUE

EXPRESSION ARTISTIQUE	P			P
EXPRESSION DRAMATIQUE	—			P
EXPRESSION MUSICALE	A			A

8. RAISONNEMENT LOGICO-MATHÉMATIQUE

SITUATION DANS L'ESPACE ET LE TEMPS	A			A
PROPRIÉTÉS QUANTITATIVES ET QUALITATIVES	P			P
ENSEMBLES ET NOMBRES	P			A
OPÉRATIONS NUMÉRIQUES DE BASE	—			—
MONNAIE	—		P	P

ASPECT COMMUNAUTAIRE

9. HABILETÉS TECHNIQUES AU TRAVAIL

TRAVAUX DE MENUISERIE

- OUTILS ET MATÉRIAUX	A			
- RÉALISATION DE TÂCHES	A			
- RÉALISATION DE PROJETS	A			

TRAVAUX DE ~~COUTURE~~ ARTISANAT

- OUTILS ET MATÉRIAUX	A			A
- RÉALISATION DE TÂCHES	A			A
- RÉALISATION DE PROJETS	—			

TRAVAUX DE CUISINE

- ÉQUIPEMENT ET PRODUITS	A			A
- RÉALISATION DE TÂCHES	A			A
- RÉALISATION DE PROJETS	P			P

TRAVAUX DE ~~COUTURE~~ BRODERIE, TISSAGE, TRICOT)

- OUTILS ET MATÉRIAUX	A			
- RÉALISATION DE TÂCHES	A			
- RÉALISATION DE PROJETS	A			

LÉGENDE DES APPRÉCIATIONS : À CHAQUE ÉTAPE, ON FIXE POUR VOTRE ENFANT UN CERTAIN NOMBRE D'OBJECTIFS À ATTEINDRE. À LA FIN DE L'ÉTAPE, ON INDIQUE :

A = OBJECTIF ATTEINT
P = PROGRÈS
— = OBJECTIF NON ATTEINT
— = NON PRÉVU POUR L'ÉTAPE

POUR LE COMPORTEMENT GÉNÉRAL:

A ADÉQUAT
B PROGRÈS
C PASSABLE
D À AMÉLIORER

ASSIDUITÉ ET COMPORTEMENT

ÉTAPES	1	2	3	4	TOTAL
NOMBRE DE JOURS D'ABSENCE	10	7	4	13	36
NOMBRE DE JOURS DE CLASSE	43	24	31	39	176
COMPORTEMENT	A	A	A	A	

DEMANDE D'ENTREVUE

ÉTAPES	1	2	3	4
DE LA PART DES PARENTS				
DE LA PART DE L'ENSEIGNANT OU DE LA DIRECTION				

SIGNATURE

PARENTS _____

DIRECTION _____

DÉPART

DATE: _____

SIGNATURE DE LA DIRECTION _____

ANNEXE "D"

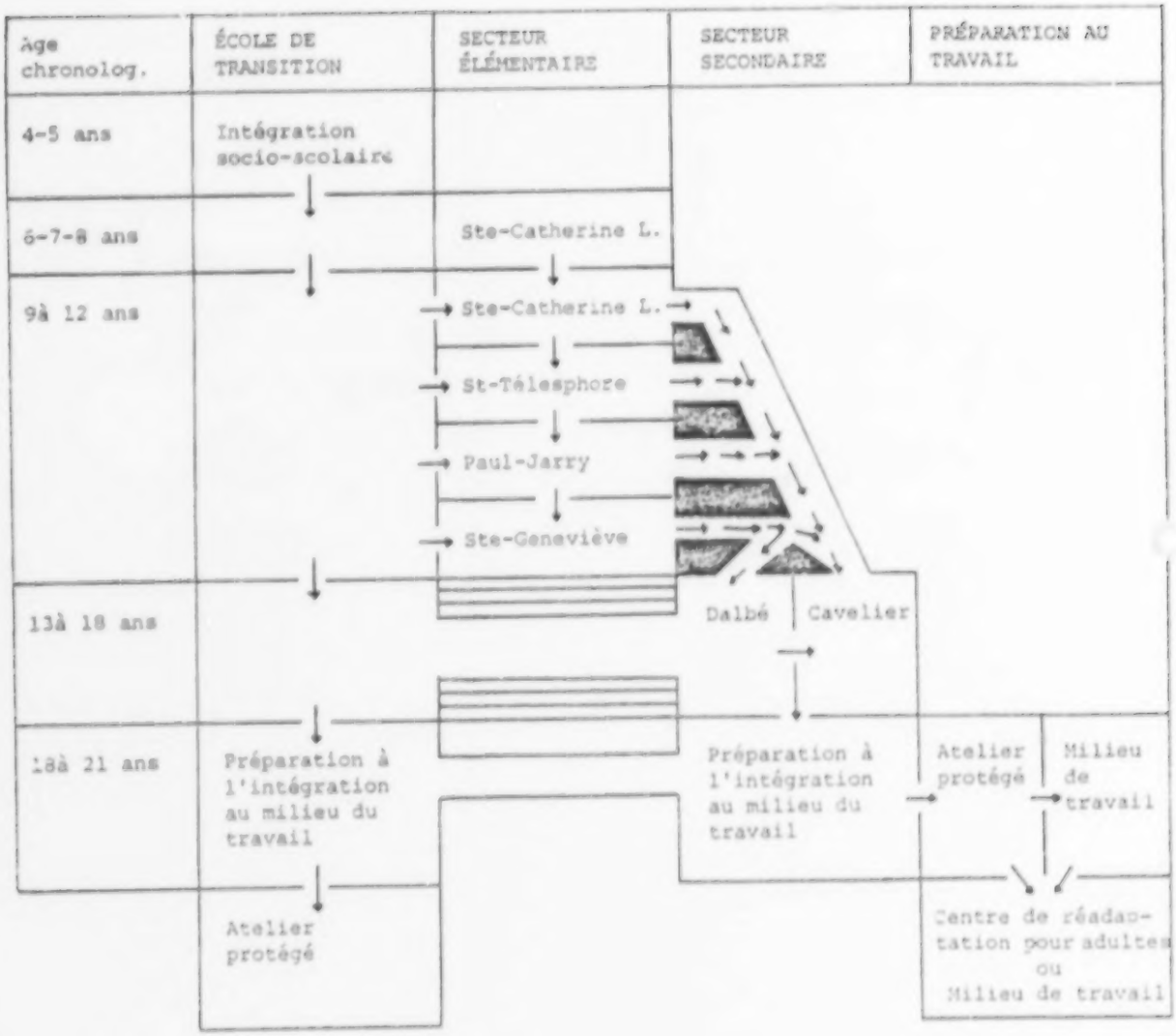
ORGANIGRAMME SECTEUR DEFICIENCE

COMMISSION SCOLAIRE DU SAULT-SAINT-LOUIS

Commissariat
général
du
QUÉBEC

I. ORGANIGRAMME - SECTEUR DEFICIENCE

Année scolaire 1979-1980



ANNEXE "E"

PLAN SITUATIONNEL DES PROGRAMMES

ECOLE TRANSITIONNELLE PROVOST et
ECOLE SAINTE-CATHERINE-LABOURE

1.2. PLAN SITUATIONNEL DES PROGRAMMES

1.2.1. ÉCOLE DE TRANSITION

Clientèle

Première étape d'intégration en milieu socio-scolaire d'un enfant déficient moyen venant de milieu familial ou institutionnel.

Programme

Micro-gradué d'apprentissage, adressé à des élèves déficients moyens, selon leur potentiel, leur permettant une intégration dans diverses écoles élémentaires ou secondaires du secteur régulier, ou le cas échéant, en atelier protégé, dès qu'ils ont atteint les critères de sélection.

Structure

Par groupe âge et potentiel soit:

. pré-élémentaire (4-5 ans) ... mi-temps (hétérogène)

. élémentaire (6-7-8 ans) ... plein temps*(groupe fort/faible)

(9 à 12ans) ... plein temps (groupe fort/faible)

. secondaire (13 à 18 ans) ... plein temps (groupe fort/faible)

. Préparation au travail ... plein temps (hétérogène)

Critères de sélection

Age: 4 à 21 ans

Langage ..... Peut émettre des sons.
Possède un début de compréhension de consignes simples.

---

*Plein temps: mi-temps académique & mi-temps atelier

1.2.1. École de transition ...(suite)

Moteur ..... Aucun handicap majeur nécessitant des soins spéciaux.

Social ..... Continence presqu'acquise uniquement pour le groupe 4-5 ans.
Les autres ne doivent pas présenter de difficulté à ce niveau.

Évaluation ..... Psycho-pédagogique permettant d'évaluer le rendement actuel des candidats et leur potentiel prévisible.

1.2.1.2. EXPLICATION DU RÉGIME PÉDAGOGIQUE ET DU MODE D'ORGANISATION PROPOSÉS A L'INTENTION DE LA CLIENTÈLE VISÉE PAR LA DEMANDE SPÉCIALE

ÉCOLE (A déterminer)

Le fonctionnement prévu à cette école sera le même que celui de cette année à l'école Centre Marronniers.

L'AVANT-MIDI sera réservé aux matières PRÉ-ACADÉMIQUES ET ACADÉMIQUES telles que:

. Langage ..... Stimulation des appareils phonateurs, enrichissement du vocabulaire, lecture globale, développement du langage réceptif (facilitant la communication).

Exercices grapho-moteurs, discrimination visuelle, pré-écriture, copie et reproduction de symboles ou graphies (facilitant une identification personnelle).

. Mathématiques ..... Pré-requis spatio-temporels, classification, sériation, notion d'ensemble, numération, début d'opération.

. Éducation physique ..... Éducation motrice, schéma corporel, identification de soi, stimulation des mouvements de base, orientation spatio-temporelle, activités récréationnelles, jeux d'équipe.

Commissariat
Ecole du
[illegible]

1.2.1.2. Explication du régime pédagogique ...(suite)

. **Musique** — Discrimination auditive, reproduction rythmique, audition relaxation, comptines, expression corporelle.

. **Arts plastiques** — Sensibilisation à divers matériaux, utilisation de ces matériaux pour le développement de la motricité fine, développer les possibilités créatrices des élèves.

. **Sciences de la nature** — Exercices sensoriels (tactiles, gustatifs, auditifs, olfactifs, visuels) sensibilisation aux phénomènes de la température.

. **Sciences humaines** — Orientation en milieu école, sensibilisation au milieu environnant proche et éloigné et à son utilisation (transport en commun, sécurité, etc.), sorties éducatives et socio-culturelles afin de familiariser davantage à ces divers milieux.

. **Enseignement religieux** — Développer des comportements adéquats face aux pairs et à la société religieuse dont les enfants font partie. Préparer à la réception des sacrements d'eucharistie et de confirmation.

Les enfants préalablement regroupés en fonction du niveau de performance, sont soumis à ces apprentissages selon leur rythme ce qui permet de changer en cours d'année pour un groupe plus avancé si les acquisitions sont suffisantes.

L'APRÈS-MIDI sera consacré au TRAVAIL EN ATELIER tel que:

. **Artisanat** — Travailler divers matériaux pour permettre le développement de la motricité fine et une sensibilisation à une forme de production.

. **Cuisine** — Apprentissage des rudiments de l'étiquette alimentaire, initiation à l'utilisation des appareils ménagers spécifiques à la préparation de recettes simples.

1.2.1.2. Explication du régime pédagogique ... (suite)

. **Construction** Familiarisation à quelques outils et exploration de leurs possibilités, permettant une meilleure coordination oculo-manuelle.

. **Bricolage** Application et utilisation des divers matériaux d'arts plastiques, réalisation de collectif et préparation matériel d'exposition.

La priorité de ce programme est axée sur l'acquisition des comportements socio-scolaires déterminés comme étant des minima, permettant à l'enfant qui les a atteints d'intégrer un des programmes de classe spéciale à l'intérieur d'une école régulière. C'est pourquoi on qualifie ce programme de transitionnel.

Chaque élève possèdera un dossier cumulatif de ses acquisitions académiques et d'ateliers, ce qui favorisera un enseignement plus continu et facilitera la tâche de l'enseignant lors de son intégration dans une école régulière.

En 1979-1980, nous doublons la clientèle intégrée à ce programme, ce qui justifie les demandes additionnelles en matériel et en personnel.

Thérèse Lefebvre
Professeur-responsable

Commission
scolaire du
[illegible]-SAINT-LOUIS

1.2.2. ÉCOLE SAINTE-CATHERINE-LABOURE

Clientèle

Deux(2) classes spéciales de déficients moyens au sein d'une école élémentaire du secteur régulier (de 301 élèves).

Programme

Micro-gradué d'apprentissage faisant suite aux acquis des élèves à l'école de transition, permettant un enseignement individualisé et un support au niveau du développement de l'autonomie et de l'intégration socio-scolaire.

Structure

Par groupe âge et potentiel soit:

. 1 groupe (6-7-8-9 ans) ... plein temps*

. 1 groupe (9-10-11-12 ans) ... plein temps

Critères de sélection

Age: 6 à 12 ans

Langage ..... Syllabes ou mots.
Compréhension de consignes simples.

Moteur ..... Équilibre statique et dynamique de base. Identification des principales notions du schéma corporel sur soi. Orientation spatiale de base. Coordination oculo-manuelle permettant la manipulation de petits objets.

Social ..... À manifester certains comportements sociaux-scolaires minima, permettant de fonctionner dans le secteur régulier lors d'activités de mouvements de groupe.
Exemple: Rangs, cour de récréation, représentations, etc.

---

* Plein temps: mi-temps académique & mi-temps atelier.

1.2.2. École Sainte-Catherine-Labouré ...(suite)

Apprentissages académiques .... Ayant acquis des notions pré-académiques dans les diverses matières principales du programme.

Évaluation ..... Psycho-pédagogique permettant d'évaluer le rendement actuel et le niveau de fonctionnement par rapport au programme établi.

1.2.2.2. EXPLICATION DU RÉGIME PÉDAGOGIQUE ET DU MODE D'ORGANISATION PROPOSÉS À L'INTENTION DE LA CLIENTÈLE VISÉE PAR LA DEMANDE SPÉCIALE

Ecole Sainte-Catherine-Labouré

2 classes --- 14 élèves.

Les élèves sont scolarisés à temps plein. Les enseignants travaillent en équipe.

Le MATIN les matières PRÉ-ACADÉMIQUES sont enseignés selon le niveau du groupe en continuant le programme déjà enregistré sur le dossier de l'élève. Chacun des groupes est fixe et sous la responsabilité d'un seul enseignant.

L'APRÈS-MIDI est consacré au TRAVAIL EN ATELIER. Il y a rotation des sous-groupes. Les activités offertes en cours de semaine sont la cuisine, l'artisanat, les arts plastiques et les activités motrices. Les ateliers sont partagés par les enseignants responsables.

Deux fois par semaine les élèves ont des cours de psychomotricité.

La priorité de ce programme est l'intégration sociale. Pour ce faire les élèves qui ont acquis les comportements adaptés minima et la stabilité nécessaire, sont intégrés aux élèves du régulier selon le groupe d'âge, pour l'éducation physique, certaines sorties récréatives ou pédagogiques, et certaines activités culturelles.

ANNEXE "F"

QUELQUES EXEMPLES DE FICHES DE CONTRÔLE JOURNALIER ET/OU HEBDOMADAIRE

LÉGENDE:	NA ... non acquis
	EVA ... en voie d'acquisition
	A ... acquis

NOM: _____

DATE: _____

	NA	EVA	A
1. Schéma corporel	☐	☐	☐
2. Balancement	☐	☐	☐
3. Marche	☐	☐	☐
4. Equilibre (debout)	☐	☐	☐
5. Lancer	☐	☐	☐
6. Coordination oculo-manuelle	☐	☐	☐
7. Préhension digitale	☐	☐	☐
8. Motricité fine	☐	☐	☐
9. Détente volontaire	☐	☐	☐
10. Attention	☐	☐	☐
11. Mémoire visuelle	☐	☐	☐
12. Habillage et déshabillage	☐	☐	☐
13. Boutonner	☐	☐	☐
14. Monter fermeture éclair	☐	☐	☐
15. Mettre manteau	☐	☐	☐
16. Mettre chapeau	☐	☐	☐
17. Mettre souliers	☐	☐	☐
18. Mettre pantalon	☐	☐	☐
19. Mettre culotte	☐	☐	☐
20. Mettre bas	☐	☐	☐
21. Utilisation de la toilette	☐	☐	☐
22. Remiser objets au bon endroit	☐	☐	☐
23. Boire au verre	☐	☐	☐
24. Boire avec paille	☐	☐	☐
25. Laver et essuyer mains, bouche, visage	☐	☐	☐
26. Connaissance des personnes responsables	☐	☐	☐
27. Sourire à une attention	☐	☐	☐
28. Exprimer son affection	☐	☐	☐
29. Distinguer: oiseaux, chiens, chats	☐	☐	☐
30. Reconnaître objets familiers	☐	☐	☐

	NA	EVA	A
31. Ouvrir portes et fenêtres	☐	☐	☐
32. Participer aux jeux avec d'autres	☐	☐	☐
33. Familiarisation à l'intérieur de l'école	☐	☐	☐
34. Familiarisation à l'extérieur de l'école	☐	☐	☐
35. Familiarisation à l'adulte	☐	☐	☐
36. Familiarisation aux pairs	☐	☐	☐
37. Respect et partage	☐	☐	☐
38. Souffler	☐	☐	☐
39. Phonème "A"	☐	☐	☐
40. Phonème "O"	☐	☐	☐
41. Vocabulaire actif	☐	☐	☐
42. Vocabulaire passif	☐	☐	☐
43. Ecoute, compréhension et exécution d'une consigne simple	☐	☐	☐
44. Déchirer le papier	☐	☐	☐
45. Dessiner	☐	☐	☐
46. Coller	☐	☐	☐
47. Peinture tactile	☐	☐	☐
48. Identification des couleurs	☐	☐	☐
49. Classification par formes	☐	☐	☐
50. Classification par couleurs	☐	☐	☐

AUTRES ..... AU CHOIX

51.	☐	☐	☐
52.	☐	☐	☐
53.	☐	☐	☐
54.	☐	☐	☐
55.	☐	☐	☐
56.	☐	☐	☐

/pfl

ANNEXE "G"

RELEVÉ CUMULATIF DES ACQUISITIONS DE L'ÉLÈVE

(ce document doit être considéré en tant que document de travail, certaines situations devront être modifiées au cours de la prochaine année)

ANNEXE "G"

LANGAGE ORAL

LANGAGE ORAL

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

1.1 ARTICULATION

. Souffle

difficile ☐
normal ☐

MÉCANISMES ARTICULATOIRES

. Muscles linguaux

normal ☐
difficile ☐

. Muscles labiaux

normal ☐
difficile ☐

DÉBIT

. lent ☐
. rapide ☐

TONALITÉ

. voix forte ☐
. voix faible ☐

Année scolaire 1978-1979

/pf

1.2. PRONONCIATION

LÉGENDE:
Initial: I
Médiane: M
Finale : F

Phonèmes simples

	I	M	F
(p)	☐	☐	☐
(t)	☐	☐	☐
(k)	☐	☐	☐
(b)	☐	☐	☐
(d)	☐	☐	☐
(g)	☐	☐	☐
(m)	☐	☐	☐
(n)	☐	☐	☐
(ɲ) (gn)	☐	☐	☐
(s)	☐	☐	☐
(ʃ) (ch)	☐	☐	☐
(v)	☐	☐	☐
(z)	☐	☐	☐
(r)	☐	☐	☐
(j)	☐	☐	☐
(l)	☐	☐	☐
(f)	☐	☐	☐

1.2. ...(suite)

Phonèmes doubles

	I	M	F
bl/br	☐	☐	☐
cl/cr	☐	☐	☐
dr/gr	☐	☐	☐
fl/fr	☐	☐	☐
pl/pn	☐	☐	☐
pr/tr	☐	☐	☐
sk/sl	☐	☐	☐

1.3. VERBALISATION

. gestuelle ☐
. sons ☐
. syllabes ☐
. mots ☐

PHRASES

. complètes ☐
. incomplètes ☐
-verbe seul ☐
-nom seul ☐
-nom verbe ☐
-prénom au lieu du pronom ☐
-utilisation du pronom ☐

1.4. COMMUNICATION

Vocabulaire actif

. corps (/)
. environnement (/)
. fruits-légumes (/)
. animaux (/)
. transport (/)
. maison (/)
. milieu scolaire (/)

Vocabulaire passif

. corps (/)
. environnement proche (/)
. fruits (/)

Compréhension

. consignes simples ( )
. consignes multiples ( )

Suite logique

Observation/narration

. principaux éléments (/)
. éléments secondaires (/)

ANNEXE "G"

ECRITURE

ÉCRITURE

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

ÉCRITURE

Gribouilli ☐

Formes

. (L) ☐
. (⌒) ☐
. (O) ☐
. (—) ☐
. (I) ☐
. (/) ☐

Orientation

→ ☐
← ☐
↑ ☐
↓ ☐

COORDINATION OCULO-MANUELLE

LÉGENDE:
Acquis: A
En voie d'acquisition: EVA
Non-acquis: NA

	A	EVA	NA
. trajet	☐	☐	☐
. poursuite oculaire	☐	☐	☐
. discrimination	☐	☐	☐
. décalques	☐	☐	☐

Copies

	A	EVA	NA
. lettres	☐	☐	☐
. mots	☐	☐	☐
. prénom	☐	☐	☐
. nom	☐	☐	☐
. adresse	☐	☐	☐
. téléphone	☐	☐	☐

LECTURE

Méthode utilisée: _____

. analytique ☐
. globale ☐

Niveau: _____

Acquisition

. lettres (/)
. mots (/)
. phrases (/)

Compréhension de lecture

_____
_____
_____

DICTÉE

LÉGENDE:
Acquis: A
En voie d'acquisition: EVA
Non-acquis: NA

. lettres (/)	☐	☐	☐
. syllabes (/)	☐	☐	☐
. mots (/)	☐	☐	☐
. phrases (/)	☐	☐	☐

Année scolaire 1978-1979

/pf

ANNEXE "G"

MATHÉMATIQUE

MATHÉMATIQUES

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

PRÉALABLE

- Grand/petit ☐
- Epais/mince ☐
- Plus/moins ☐
- Pareil/différent ☐
- Droite/gauche ☐
- Sur/sous ☐
- Avant/après ☐
- Dessus/dessous ☐
- Le + /le - ☐

TOPOLOGIE

- A côté/autour ☐
- Intérieur/ Extérieur ☐
- Près/loin/ proche ☐
- Entre/haut/ milieu ☐
- A travers/en dehors/en dedans ☐

NUMÉROTATION

Symbole ( )

- Reconnaissance ☐
- Reproduction ☐
- Manipulation ☐
- Enumération mécanique ☐

COULEURS

- Rouge ☐
- Jaune ☐
- Bleu ☐
- Vert ☐
- Brun ☐
- Orange ☐
- Violet ☐
- Blanc ☐
- Noir ☐

ENSEMBLE

- Sériation ☐
- Classification ☐
- Association ☐

SOUS-ENSEMBLE ☐

SYMBOLES

- (≠) ☐
- (=) ☐
- (O) ☐
- (<) ☐
- (>) ☐

RAISONNEMENT

Suite logique

☐ ☐ ☐ ☐
1 2 3 4

Problème

_____

_____

_____

FORMES GÉOMÉTRIQUES

	Reconnaissance	Reproduction
. Cercle	☐	☐
. Carré	☐	☐
. Rectangle	☐	☐
. Triangle	☐	☐
. Ovale	☐	☐

OPÉRATIONS

	Sensibilisation	Transposition
. (+)	☐	☐
. (-)	☐	☐
. (×)	☐	☐
. (÷)	☐	☐

ARGENTS

	Reconnaissance	Utilisation
. 5¢	☐	☐
. 10¢	☐	☐
. 25¢	☐	☐
. $1.00	☐	☐
. $2.00	☐	☐
. $5.00	☐	☐

Année scolaire 1978-1979

/pf

ANNEXE "G"

SCIENCES HUMAINES

SCIENCES HUMAINES

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

ENVIRONNEMENT IMMÉDIAT

	Sensibilisation	Exploration
. maison	☐	☐
. école	☐	☐
. quartier	☐	☐

ENVIRONNEMENT ÉLOIGNÉ

	Sensibilisation	Exploration
. lieux publics	☐	☐
. transport	☐	☐
. milieu rural	☐	☐
. milieu urbain	☐	☐

Année scolaire 1978-1979

/pf

TEMPOREL

LÉGENDE: Acquis: A
En voie d'acquisition: EVA
Non-acquis: NA

	A	EVA	NA
. heure	☐	☐	☐
. jours	☐	☐	☐
. semaine	☐	☐	☐
. mois	☐	☐	☐
. année	☐	☐	☐
. saison	☐	☐	☐
. température	☐	☐	☐

EXERCICES SENSORIELS

Gustatifs: _____

_____

Olfactifs: _____

_____

Perceptifs: _____

_____

Tactiles: _____

_____

Auditifs: _____

ANNEXE "G"

COMPORTEMENTS SOCIAUX ADAPTÉS

COMPORTEMENTS SOCIAUX ADAPTÉS

DOCUMENT DE TRAVAIL

LÉGENDE : NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

COMPORTEMENT À TABLE

	NA	EVA	A
- "Défait", coupe ou écrase lui-même ses aliments.	☐	☐	☐
- Absorbe des aliments "défaits", écrasés ou coupés par l'adulte.	☐	☐	☐
- Peut se préparer lui-même (elle-même) un repas simple.	☐	☐	☐
- Mange avec ses doigts.	☐	☐	☐
- Se sert adéquatement des ustensiles.	☐	☐	☐
- Boît à la tasse (avec aide).	☐	☐	☐
- Boît à la tasse (sans aide).	☐	☐	☐
- Tient une tasse (un verre) à deux mains.	☐	☐	☐
- Boît avec une paille.	☐	☐	☐
- Porte tout à sa bouche.	☐	☐	☐
- Reconnaît sa place à la table.	☐	☐	☐
- Préserve ses vêtements en mangeant.	☐	☐	☐
- Sait utiliser une serviette de table.	☐	☐	☐
- Peut mettre le couvert.	☐	☐	☐
- Nettoie sa place à table.	☐	☐	☐
- Lave la vaisselle.	☐	☐	☐
- Essuie la vaisselle.	☐	☐	☐
- Range la vaisselle.	☐	☐	☐
- Mange "convenablement".	☐	☐	☐

TOILETTE

	NA	EVA	A
- Indique quand souillé(e) ou mouillé(e).	☐	☐	☐
- Fait sur le pot (la toilette) lorsqu'on l'y met.	☐	☐	☐
- Signale qu'il veut aller à la toilette.	☐	☐	☐
- Va régulièrement aux cabinets pour les selles.	☐	☐	☐
- Voit seul(e) à ses besoins d'élimination.	☐	☐	☐
- Soulève le siège au moment d'uriner.	☐	☐	☐
- Fait bon usage du papier hygiénique.	☐	☐	☐
- Actionne la chasse d'eau.	☐	☐	☐
- Réajuste ses vêtements.	☐	☐	☐
- Lave ses mains.	☐	☐	☐
- Respecte l'ordre séquentiel des "comportements" à émettre lorsqu'on va à la toilette.	☐	☐	☐
- Identifie les signes indiquant les toilettes pour hommes et femmes.	☐	☐	☐

.../2

Comportements sociaux adaptés ... (suite)

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

HABILLAGE ET DÉSHABILLAGE

	NA	EVA	A
- Acquisition de l'ordre séquentiel de l'habillage et du déshabillage.	☐	☐	☐
- Coopération passive à l'habillage.	☐	☐	☐
- Met son chapeau.	☐	☐	☐
- Enlève son chapeau.	☐	☐	☐
- Met ses chaussettes.	☐	☐	☐
- Enlève ses chaussettes.	☐	☐	☐
- Met ses chaussures (sans distinction de gauche et droite).	☐	☐	☐
- Met ses chaussures correctement.	☐	☐	☐
- Dénoue ses chaussures.	☐	☐	☐
- Enlève ses chaussures (dénouées).	☐	☐	☐
- Met ses pantalons.	☐	☐	☐
- Enlève ses pantalons.	☐	☐	☐
- Met sa chemise.	☐	☐	☐
- Enlève sa chemise.	☐	☐	☐
- Met son chandail.	☐	☐	☐
- Enlève son chandail.	☐	☐	☐
- Aide à l'habillage.	☐	☐	☐
- Aide au déhabillage.	☐	☐	☐
- Monte fermeture-éclair (assemblée).	☐	☐	☐
- Descend fermeture-éclair (assemblée).	☐	☐	☐
- Assemble fermeture-éclair.	☐	☐	☐
- Met son manteau.	☐	☐	☐
- Enlève son manteau.	☐	☐	☐
- Suspend son manteau.	☐	☐	☐
- Trouve seul son crochet.	☐	☐	☐
- Reconnaît les vêtements qu'il doit mettre.	☐	☐	☐
- Peut boutonner des boutons de grandeur moyenne.	☐	☐	☐
- Peut boutonner des petits boutons.	☐	☐	☐
- Peut déboutonner des boutons de grandeur moyenne.	☐	☐	☐
- Peut déboutonner des petits boutons.	☐	☐	☐
- Commence à s'habiller de son propre chef.	☐	☐	☐
- Commence à se déhabiller de son propre chef.	☐	☐	☐
- Sait distinguer le devant du dos des vêtements.	☐	☐	☐
- Reconnaît ses vêtements.	☐	☐	☐
- Peut choisir le vêtement adéquat selon la température et le temps.	☐	☐	☐
- Range ses vêtements.	☐	☐	☐
- Dit quand il manque un bouton (ou un autre accroc au vêtement).	☐	☐	☐
- Met ses gants.	☐	☐	☐
- Enlève ses gants.	☐	☐	☐
- Met ses mitaines.	☐	☐	☐
- Enlève ses mitaines.	☐	☐	☐

.../3

Compo..ements sociaux
adaptes ... (suite)

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

HYGIÈNE GÉNÉRALE

	NA	EVA	A
- Collabore au moment de laver ses mains.	☐	☐	☐
- Collabore au moment de laver son visage.	☐	☐	☐
- Collabore au moment d'assécher ses mains.	☐	☐	☐
- Collabore au moment d'assécher son visage.	☐	☐	☐
- Lave ses mains seul(e).	☐	☐	☐
- Assèche ses mains seul(e).	☐	☐	☐
- Lave son visage seul(e).	☐	☐	☐
- Assèche son visage seul(e).	☐	☐	☐
- Peut se moucher seul(e).	☐	☐	☐
- Se mouche quand on le lui rappelle.	☐	☐	☐
- Décide seul(e) qu'il (elle) doit se moucher.	☐	☐	☐
- Peigne ses cheveux.	☐	☐	☐
- Brosse ses cheveux.	☐	☐	☐
- Lave ses cheveux.	☐	☐	☐
- Assèche ses cheveux.	☐	☐	☐
- Se nettoie les ongles.	☐	☐	☐
- Pense seul(e) à agir en fonction de la propreté générale.	☐	☐	☐
- Peut "équilibrer" la température de l'eau.	☐	☐	☐

HYGIÈNE DENTAIRE

	NA	EVA	A
- Connaît sa brosse à dents.	☐	☐	☐
- Prend et tient sa brosse à dents.	☐	☐	☐
- Humecte sa brosse à dents.	☐	☐	☐
- Etend un pois de dentifrice sur sa brosse à dents.	☐	☐	☐
- Brosse la surface externe des dents (avant).	☐	☐	☐
- Brosse la surface externe des dents (toutes).	☐	☐	☐
- Brosse la surface interne des dents (avant).	☐	☐	☐
- Brosse la surface interne des dents (côtés).	☐	☐	☐
- Rince sa bouche.	☐	☐	☐
- Boit l'eau du rinçage.	☐	☐	☐
- Nettoie sa brosse à dents.	☐	☐	☐
- Range sa brosse à dents.	☐	☐	☐
- Nettoie le lavabo.	☐	☐	☐
- Range les accessoires.	☐	☐	☐

.../4

Comportements sociaux
adaptés ... (suite)

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

SÉCURITÉ

	NA	EVA	A
- Reconnaît des objets dangereux.	☐	☐	☐
- Peut manipuler avec sécurité les objets dangereux.	☐	☐	☐
- Recherche de l'aide à la suite d'une blessure.	☐	☐	☐
- Demeure à l'intérieur des limites assignées.	☐	☐	☐
- Reconnaît les personnes responsables.	☐	☐	☐
- Participe à une activité de sauvetage en cas de feu.	☐	☐	☐
- Utilise les instruments sportifs avec sécurité.	☐	☐	☐
- Observe les règlements affichés ou cités verbalement.	☐	☐	☐
- Joue avec sécurité.	☐	☐	☐
- Reconnaît les sorties d'urgence.	☐	☐	☐
- Observe les policiers et leur utilité.	☐	☐	☐
- Reconnaît l'utilité de la défense et l'utilise adéquatement.	☐	☐	☐
- Sait quoi faire s'il se sent perdu.	☐	☐	☐

UTILISATION DU TÉLÉPHONE

	NA	EVA	A
- Peut répondre adéquatement au téléphone.	☐	☐	☐
- Peut distinguer une ligne engagé d'une ligne disponible.	☐	☐	☐
- Repère sur l'appareil les chiffres d'un numéro.	☐	☐	☐
- Récite de mémoire son numéro de téléphone.	☐	☐	☐
- Ecrit de mémoire son numéro de téléphone.	☐	☐	☐
- Utilise adéquatement un téléphone publique.	☐	☐	☐
- Peut demander un interurbain.	☐	☐	☐
- Peut demander le service d'information.	☐	☐	☐
- Utilise l'annuaire téléphonique.	☐	☐	☐

.../5

Comportements sociaux adaptés ... (suite)

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

TRANSPORT

	NA	EVA	A
- Différencie les autobus de transport publique et les autres.	☐	☐	☐
- Reconnaît l'enseigne des arrêts d'autobus.	☐	☐	☐
- Reconnaît le numéro de son autobus.	☐	☐	☐
- S'aligne derrière les personnes.	☐	☐	☐
- Met le billet ou l'argent dans la boîte.	☐	☐	☐
- Peut réunir l'argent nécessaire pour payer le montant exact.	☐	☐	☐
- Peut demander une correspondance.	☐	☐	☐
- Utilise la porte arrière pour descendre.	☐	☐	☐
- Reconnaît la rue où l'on descend.	☐	☐	☐
- Peut demander une information au chauffeur.	☐	☐	☐
- Peut acheter des billets de métro.	☐	☐	☐
- Connaît le mécanisme permettant l'entrée au métro.	☐	☐	☐
- Reconnaît la sortie de métro à utiliser.	☐	☐	☐
- Peut héler un taxi (ou appeler un taxi).	☐	☐	☐
- Peut transmettre son adresse au chauffeur de taxi.	☐	☐	☐

POSTE

	NA	EVA	A
- Connaît son adresse.	☐	☐	☐
- Peut écrire son adresse.	☐	☐	☐
- Peut cacheter une enveloppe.	☐	☐	☐
- Peut acheter un timbre.	☐	☐	☐
- Peut lire le chiffre indiqué sur le timbre.	☐	☐	☐
- Peut coller le timbre au bon endroit.	☐	☐	☐
- Reconnaît une boîte aux lettres.	☐	☐	☐
- Peut poster une lettre.	☐	☐	☐
- Peut aller chercher le courrier dans une boîte aux lettres.	☐	☐	☐
- Peut ouvrir le courrier qui lui est adressé (préalable: reconnaître son courrier).	☐	☐	☐

.../6

Comportements sociaux adaptés ... (suite)

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

COMMUNICATION ET COMPORTEMENTS SOCIAUX

	NA	EVA	A
- Peut répéter des mots de 1 ou 2 syllabes.	☐	☐	☐
- Est l'initiateur d'une communication: de façon non-verbale.	☐	☐	☐
- Est l'initiateur d'une communication: de façon verbale.	☐	☐	☐
- Emet indistinctement des sons de façon répétée.	☐	☐	☐
- Répond à son nom.	☐	☐	☐
- Associe les noms aux visages (personnes vues régulièrement).	☐	☐	☐
- Associe les noms aux visages (personnes rencontrées occasionnellement)	☐	☐	☐
- Réagit adéquatement au "NON!".	☐	☐	☐
- Comprend "Au revoir" ou "Bonjour" (et y répond).	☐	☐	☐
- Comprend "Bravo" (ou autre encouragement verbal et y répond).	☐	☐	☐
- Répond aux gestes seulement.	☐	☐	☐
- Comprend une consigne simple.	☐	☐	☐
- Exécute une consigne simple.	☐	☐	☐
- Comprend une consigne multiple.	☐	☐	☐
- Exécute une consigne multiple.	☐	☐	☐

	NA	EVA	A
- Comprend "Avant".	☐	☐	☐
- Comprend "Après".	☐	☐	☐
- Exprime verbalement ses besoins primaires (manger, boire, etc.).	☐	☐	☐
- Exprime non-verbalement des besoins primaires (manger, boire, etc.).	☐	☐	☐
- Exprime verbalement une sensation de bien-être, de joie.	☐	☐	☐
- Exprime non-verbalement une sensation de bien-être, de joie.	☐	☐	☐
- Rit fort.	☐	☐	☐
- S'excite.	☐	☐	☐
- Joue isolément.	☐	☐	☐
- Types de jeux préférés: _____			
- Joue avec les pairs.	☐	☐	☐
- Types de jeux préférés: _____			
- Sélectif(ve) dans le choix des pairs, compagnons(pagnes) de jeu.	☐	☐	☐
- Joue avec l'adulte.	☐	☐	☐

.../7

Comportements sociaux
adaptés ... (suite)

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

COMMUNICATIONS ET COMPORTEMENTS SOCIAUX

	NA	EVA	A
- Fait part de ses désirs verbalement.	☐	☐	☐
- Fait par de ses désirs non-verbalement.	☐	☐	☐
- Ne montre aucun intérêt face à l'environnement (pairs inclus).	☐	☐	☐
- Montre un intérêt très limité face à l'environnement.	☐	☐	☐
- Ne s'intéresse qu'à: _____			
- Réagit à la présence d'une personne inconnue de façon différente qu'avec des personnes connues.	☐	☐	☐
- Réagit de telle façon: _____			
- Vocalise lorsqu'on lui porte attention.	☐	☐	☐
- Sourit lorsqu'on lui porte attention.	☐	☐	☐
- Recherche les contacts physiques avec les personnes familières.	☐	☐	☐
- Recherche trop les contacts physiques avec les personnes familières.	☐	☐	☐
- Ne joue que par imitation (sur demande).	☐	☐	☐
- Prend l'initiative dans le jeu de groupe.	☐	☐	☐
- Prend l'initiative de jouer.	☐	☐	☐

	NA	EVA	A
- Ne désire que jouer.	☐	☐	☐
- Saisit la notion de possession (mon, ma, ma, son, sa, ton, etc.)	☐	☐	☐
- Salue ou accueille ses pairs.	☐	☐	☐
- Salue ou accueille l'adulte.	☐	☐	☐
- Supporte l'absence du professeur.	☐	☐	☐
- Ne supporte pas l'absence du professeur.	☐	☐	☐
- Réagit de telle façon: _____			
- Respecte les limites physiques prescrites.	☐	☐	☐
- Peut faire de petites commissions, lesquelles: _____			
- Porte attention lorsqu'on lui conte une histoire.	☐	☐	☐
- Participe à des jeux de groupe structurés.	☐	☐	☐
- Attend son tour dans une activité.	☐	☐	☐
- S'exécute sans gêne devant les autres.	☐	☐	☐

.../8

Comportements sociaux adaptés ... (suite)

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

COMMUNICATIONS ET COMPORTEMENTS SOCIAUX

	NA	EVA	A
- Respecte l'activité des pairs.	☐	☐	☐
- Respecte ses pairs.	☐	☐	☐
- Agit avec ses pairs de telle façon: _____			
- Intégré à la classe.	☐	☐	☐
- Intégré à l'école.	☐	☐	☐
- Intégré à l'environnement immédiat.	☐	☐	☐
- Intégré à l'environnement exploré.	☐	☐	☐
- Initié à l'environnement immédiat.	☐	☐	☐
- Initié à l'environnement éloigné.	☐	☐	☐
- Conscient(e) qu'une chose ne lui appartient pas.	☐	☐	☐
- Accepte de partager (sur demande).	☐	☐	☐
- Offre, partage de lui-même (d'elle-même).	☐	☐	☐
- S'excuse.	☐	☐	☐
- Dit "Merci".	☐	☐	☐
- Distingue "avant-midi" et "après-midi".	☐	☐	☐
- Peut traverser une rue seul(e).	☐	☐	☐
- Reconnaît le signal de la récréation.	☐	☐	☐
- Reconnaît le signal de la fin de la classe.	☐	☐	☐

	NA	EVA	A
- Possède la notion de "jour".	☐	☐	☐
- Possède la notion de "semaine".	☐	☐	☐
- Possède la notion de "mois".	☐	☐	☐
- Possède la notion "d'année".	☐	☐	☐
- Sait utiliser le calendrier.	☐	☐	☐
- Connaît l'utilité et le fonctionnement de l'horloge.	☐	☐	☐
- Responsabilité dans une tâche qu'on vient de lui assigner.	☐	☐	☐
- Responsabilité dans une tâche à faire.	☐	☐	☐
- A la notion des conséquences à venir des actes qu'il pose.	☐	☐	☐
- Possède la notion de "l'horaire à suivre".	☐	☐	☐
- Respecte un horaire.	☐	☐	☐
- Accepte d'aider les autres lorsqu'on lui demande.	☐	☐	☐
- Aide de lui-même (d'elle-même) les autres.	☐	☐	☐
- Accepte et respecte les demandes des pairs.	☐	☐	☐
- Demande de l'aide des pairs.	☐	☐	☐
- Demande de l'aide de l'adulte.	☐	☐	☐
- Phonèmes acquis: _____			
- Phonèmes en voie d'acquisition: _____			

.../9

Comportements sociaux
adaptés ... (suite)--

LÉGENDE: NA ... Non-acquis
EVA ... En voie d'acquisition
A ... Acquis

COMMUNICATIONS ET COMPORTEMENTS SOCIAUX

	NA	EVA	A
- Comportement "adéquat", stable.	☐	☐	☐
- Changement brusque de comportement sans cause apparante.	☐	☐	☐
- Réagit "adéquatement" à la réprimande.	☐	☐	☐
- Fait des crises de colère sans cause évidente.	☐	☐	☐
- Fait des crises de colère quand il est contrarié.	☐	☐	☐
- Verbalise ses émotions.	☐	☐	☐
- Ne s'adapte qu'au professeur.	☐	☐	☐
- Accepte la critique et apporte des améliorations.	☐	☐	☐
- Se sent en sécurité seulement dans les situations familières.	☐	☐	☐
- Se sent en sécurité dans les situations nouvelles.	☐	☐	☐
- Manifeste de la curiosité à l'intérieur situations nouvelles.	☐	☐	☐
- Accepte difficilement un changement dans sa routine.	☐	☐	☐
- S'adapte "facilement" aux situations de groupe.	☐	☐	☐
- Répond rapidement aux directions et aux signaux de groupe.	☐	☐	☐
- Manifeste peu d'enthousiasme à l'intérieur des activités préparées.	☐	☐	☐
- Ne manifeste de l'enthousiasme qu'à l'intérieur de certaines activités, qui sont: _____			
- Manifeste un enthousiasme dans les activités en général.	☐	☐	☐
- Est accepté(e) par l'ensemble du groupe.	☐	☐	☐
- Est rejeté(e) par certains membres du groupe: _____			
- Encourage les autres à se comporter correctement.	☐	☐	☐
- Dérange les activités du groupe.	☐	☐	☐
- Se retire des activités du groupe.	☐	☐	☐
- Participe aux activités de groupe sans s'amuser.	☐	☐	☐
- S'amuse à l'intérieur des activités du groupe.	☐	☐	☐
- Requiert une surveillance individuelle pendant les sorties.	☐	☐	☐
- Peut surveiller ses camarades pendant les sorties.	☐	☐	☐
- Il lui arrive de s'emparer de ce qui appartient à quelqu'un d'autre.	☐	☐	☐
- Demande la permission d'utiliser le bien d'autrui.	☐	☐	☐

SIGNATURE: _____

ANNEXE "G"

EDUCATION PHYSIQUE

(ÉVALUATION CUMULATIVE DES ÉLÈVES EN ÉDUCATION PHYSIQUE)

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____ DATE DE NAISSANCE: _____ GROUPE: _____

A.... Acquis
I.... Instable, en voie d'acquisition
N/A.. Non-acquis

I. AJUSTEMENT CORPOREL

1.1. RECONNAISSANCE ET IDENTIFICATION

1.1.1. TÊTE

A. tête	☐	F. cils	☐	K. machoire	☐	P. cou	☐
B. cheveux	☐	G. joues	☐	L. lèvres	☐	Q. gorge	☐
C. front	☐	H. nez	☐	M. dents	☐	R. nuque	☐
D. sourcils	☐	I. oreilles	☐	N. langue	☐		
E. yeux	☐	J. bouche	☐	O. menton	☐		

1.1.2. TRONC ET MEMBRES SUPÉRIEURS

A. épaule	☐	F. bicep	☐	K. doigts	☐	P. auriculaire	☐
B. poitrine	☐	G. coude	☐	L. pouce	☐	Q. ongles	☐
C. ventre	☐	H. poignet	☐	M. index	☐	R. dos de la main	☐
D. dos	☐	I. ceinture	☐	N. majeur	☐	S. paume	☐
E. bras	☐	J. main	☐	O. annulaire	☐	T. jointures	☐

1.1.3. MEMBRES INFÉRIEURS

A. fesses	☐	D. mollet	☐	G. coup de pied	☐	J. arche du pied	☐
B. cuisses	☐	E. cheville	☐	H. grosse orteil	☐		
C. genoux	☐	F. pied	☐	I. petite orteil	☐		

.../2

NOM: _____

GROUPE: _____

1. AJUSTEMENT CORPOREL

1.2. ÉQUILIBRE

1.2.1. POSTURAL

A. debout	☐						
B. assis	droit	☐	mexicain	☐	indien	☐	
C. à genoux	droit	☐	assis	☐			
D. quadrupédie ..	simple	☐	renversée	☐			

1.2.2. LIMITES ET RÉÉQUILIBRATION

A. deux jambes	☐	F. jambe droite-bras droit	☐	K. reprise d'équilibre	☐
B. deux jambes-deux bras	☐	G. jambe gauche-bras droit	☐	L. trois appuis contre mur (renversé)	☐
C. jambe droite	☐	H. jambe gauche-bras gauche	☐	M. deux appuis contre mur (renversé)	☐
D. jambe gauche	☐	I. jambe droite-deux bras	☐	N. renversé trois appuis	☐
E. jambe droite-bras droit	☐	J. jambe gauche-deux bras	☐	O. renversé deux appuis	☐

1.3. LATÉRALISATION

1.3.1. CÔTÉ DOMINANT	droite	☐	gauche	☐
1.3.2. AXE LATÉRAL	droite	☐	gauche	☐

1.3.3. NIVEAUX ET DIFFICULTÉS

1.3.3.1. Plan plat

A. par terre	☐	D. haut 8" à 12"	☐	G. base moyenne 6" à 10"	☐
B. bas 0" à 4"	☐	E. très haut 12" &	☐	H. base mince 4" à 6"	☐
C. moyen 4" à 8"	☐	F. base large 10" à 12"	☐	I. base très mince 0"à 4"	☐
				J. base plus mince 0"à 2"	☐

.../3

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____

GROUPE: _____

1. AJUSTEMENT CORPOREL

1.3.3.2. Plan incliné

A. par terre	☐	D. haut 8" à 12"	☐	G. base moyenne 6" à 10"	☐
B. bas 0" à 4"	☐	E. très haut 12" &	☐	H. base mince 4" à 6"	☐
C. moyen 4" à 8"	☐	F. base large 10" à 12"	☐	I. base très mince 2"à4"	☐
				J. base plus mince 0"à2"	☐

1.4. DISSOCIATION SEGMENTAIRE ET LATÉRALITÉ

1.4.1. Latéralité

1.4.1.1. CÔTÉ DOMINANT	droite	☐	gauche	☐		
1.4.1.2 RECONNAISSANCE	droite	☐	gauche	☐		
1.4.1.3. LATÉRALITÉ RENVERSÉE	droite	☐	gauche	☐		
1.4.1.4. REVERSIBILITÉ DE LATÉRALITÉ	acquis	☐	non-acquis	☐	instable	☐
1.4.2. Marche et transport	main droite	☐	main gauche	☐		
1.4.3. Course et transport	main droite	☐	main gauche	☐		

1.5. GYMNASTIQUE DE MAINTIEN

1.5.1. Mobilité de la main	☐	1.5.5. Mobilité de la tête	☐
1.5.2. Mobilité du poignet	☐	1.5.6. Mobilité de l'axe corporel (colonne vertébrale)	☐
1.5.3. Mobilité de l'avant-bras	☐	1.5.7. Mobilité du bassin	☐
1.5.4. Mobilité de l'épaule	☐	1.5.8. Mobilité des jambes	☐
		1.5.9. Mobilité des pieds et chevilles	☐

.../4

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____

GROUPE: _____

1. AJUSTEMENT CORPOREL

1.6. PRODUCTION ET REPRODUCTION DE MOUVEMENTS MOTEURS ET LOCOMOTEURS

1.6.1.

	A. Marcher	B. Sauter	C. Ramper	D. Quadrupédie	E. Roulades
Avant	☐	☐	☐	☐	☐
Arrière	☐	☐	☐	☐	☐
Côté	☐	☐	☐	☐	☐

F. Flexion (en vue d'effort) ☐ G. Extension (en vue d'effort) ☐

H. Rotation ☐ I. Invention de mouvements ☐

1.7. ASSOCIATION ET DISSOCIATION SEGMENTAIRES

1.7.1. Préhension manuelle

A. pouce - index	☐	E. index - majeur	☐	I. majeur-auriculaire	☐	M. auriculaire-pouce	☐
B. pouce - majeur	☐	F. index - auriculaire	☐	J. annulaire-auriculaire	☐	N. annulaire-paume	☐
C. pouce - annulaire	☐	G. index - annulaire	☐	K. quatre doigts-pouce	☐	O. majeur - paume	☐
D. pouce - auriculaire	☐	H. majeur - auriculaire	☐	L. quatre doigts-paume	☐	P. index - paume	☐

1.7.2. Préhension segmentaire

A. bras - tête	☐	E. bras - pied	☐	I. coude - genoux	☐	M. deux genoux	☐
B. bras - côté thorax	☐	F. coude - tête	☐	J. deux bras	☐	N. deux chevilles	☐
C. bras - hanche	☐	G. coude - côté thorax	☐	K. deux coudes	☐	O. mains retournées	☐
D. bras - genoux	☐	H. coude - hanche	☐	L. deux poignets	☐		

1.8. CONTRÔLE DU TONUS MUSCULAIRE

1.8.1. Contraction - décontraction

visage	☐	cou	☐	tronc - membres supérieurs	☐	membres inférieurs	☐
sourire	☐					mains - pieds	☐
grimace	☐						

.../5

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____

GROUPE: _____

1. AJUSTEMENT CORPOREL

1.8.2. Tension

A. Force ☐

B. Discrimination du poids ..... Léger ☐
Moyen ☐
Lourd ☐

1.8.3. Relâchement

A. Relaxation - Détente ☐

1.8.4. Musculation

A. Musculation des membres supérieurs ☐
B. Musculation de la région abdominale ☐
C. Musculation des membres inférieurs ☐
D. Assouplissement de la région dorsale (colonne vertébrale) ☐
E. Musculation générale ☐

1.9. MANIPULATION - COORDINATION

1.9.1. Coordination oculo-manuelle

	Lancer	Attraper
1. direct	☐	☐
2. avec bond	☐	☐
3. près	☐	☐
4. loin	☐	☐
5. avec outil	☐	☐
6. contre mur	☐	☐
7. avec le corps	☐	☐
8. sans le corps	☐	☐
9. côté dominant	☐	☐
10. côté non-dominant	☐	☐
11. par-dessus	☐	☐
12. par-dessous	☐	☐
13. trajectoire globale	☐	☐
14. trajectoire direct	☐	☐
15. trajectoire bond	☐	☐
16. trajectoire roulé	☐	☐

.../6

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____

GROUPE: _____

1. AJUSTEMENT CORPOREL

1.9.2. Contrôle de la progression

- porter ☐
- tirer ☐
- pousser ☐
- lever ☐

1.9.3. Discrimination des grosseurs

- petit ☐
- moyen ☐
- grand ☐

1.9.4. Discrimination des grandeurs

- petit ☐
- moyen ☐
- grand ☐

1.9.5. Discrimination des hauteurs

- bas ☐
- moyen ☐
- haut ☐

.../7

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____

GROUPE: _____

II. AJUSTEMENT SPATIAL ET TEMPOREL

2.1. Acquisition notions spatiales

- ☐ A. en avant
- ☐ B. en arrière
- ☐ C. devant
- ☐ D. derrière
- ☐ E. dessus
- ☐ F. dessous
- ☐ G. sur
- ☐ H. sous
- ☐ I. par-dessus
- ☐ J. par-dessous
- ☐ K. en haut
- ☐ L. en bas
- ☐ M. au milieu
- ☐ N. entre les deux
- ☐ O. autour
- ☐ P. ensemble
- ☐ Q. à travers
- ☐ R. à côté
- ☐ S. de côté
- ☐ T. en même temps
- ☐ U. moyen
- ☐ V. dedans
- ☐ W. dehors
- ☐ X. à l'intérieur
- ☐ Y. à l'extérieur
- ☐ Z. proche-près
- ☐ AA. loin
- ☐ BB. distances
- ☐ CC. au centre
- ☐ DD. ici
- ☐ EE. là
- ☐ FF. là-bas
- ☐ GG. en même temps
- ☐ HH. intervalles

2.2. Orientation - Localisation

2.2.1. PERSONNEL

- ☐ A. moi
- ☐ B. lui
- ☐ C. elle
- ☐ D. nous
- ☐ E. groupe

2.2.2. ENVIRONNEMENT

- ☐ A. classe
- ☐ B. gymnase
- ☐ C. école
- ☐ D. autobus
- ☐ E. maison - centre d'accueil

2.2.3. ORIENTEERING (plein-air) ☐

.../8

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____

GROUPE: _____

II. AJUSTEMENT SPATIAL ET TEMPOREL

2.3. Distances et Intervalles

- A. près - loin ☐
- B. ici - là ☐
- C. à côté - de côté ☐
- D. intervalles ☐

2.4. Structuration de l'espace

- A. colonnes
- B. carrés
- C. triangle
- D. cercle
- ☐ E. rectangle
- ☐ F. ligne
- ☐ G. "X"
- ☐ H. chiffres
- ☐ I. lettres
- ☐ J. lui-elle-toi-moi
- ☐ K. corridors
- ☐ L. zig-zag
- ☐ M. ensemble
- ☐ N. à côté
- ☐ O. dans les côtés
- ☐ P. autour

2.5. Ajustement temporel

2.5.1. ACQUISITION DE NOTIONS TEMPORELLES

- A. vite, plus vite (rapide) ☐
- B. doucement, plus doucement (lent) ☐
- C. moyen (vite - doucement) ☐
- D. minutes, secondes, heures, jours semaines ☐
- E. chronomètre - horloge ☐

2.5.2. PRODUCTION ET REPRODUCTION DE NOTIONS TEMPORELLES

- A. rythme, tempo ☐
- B. jeux de consignes ☐

2.5.3. ORGANISATION TEMPORELLE

- A. jeux de consignes ☐

2.6. Ajustement spatio-temporel

2.6.1. DOUBLE CONSIGNE

- A. jeux de situations ☐

2.6.2. STRUCTURATION ESPACE-TEMPS

- A. jeux de situations et de consignes ☐

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: .....

GROUPE: .....

III. DÉPLACEMENTS DIVERS

3.1. Inventaire des divers déplacements

3.1.1. MARCHE

A. deux pieds	☐ D. pointes	☐ G. intérieur	☐ J. petits pas ☐
B. un pied	☐ E. talons	☐ H. extérieur	☐ K. grands pas ☐
C. croisé	☐ F. côtés	☐ I. canard	☐ L. pas moyens ☐

3.1.2. SAUTER

A. deux pieds	☐ D. dos	☐ G. ciseau	☐
B. un pied	☐ E. ventre	☐	
C. 1-2, 1-2	☐ F. rouleau ventral	☐	

3.1.3. RAMPER

A. ventre	☐ D. jambes poussées	☐ G. serpent (groupé/allongé)	☐
B. dos	☐ E. un bras - deux jambes	☐	
C. bras tirés	☐ F. une jambe - deux bras	☐	

3.1.4. QUADRUPÉDIE

A. simple (2 bras - 2 genoux) ☐

B. composée

1. 2 bras pliés - 2 jambes tendues	☐	3. 2 bras tendus - 2 jambes tendues	☐
2. 2 bras tendus - 2 genoux	☐	4. 2 bras pliés - 2 genoux	☐

C. renversée

1. bras tendus - talons ou plat	☐	2. bras pliés - talons ou plat	☐

3.1.5. ROULADES

A. avant	☐ D. côté gauche	☐ G. zig-zag	☐ J. arrière avec redressement à genoux ☐
B. arrière	☐ E. ligne droite	☐ H. avant avec redressement assis	☐ K. arrière avec redressement debout ☐
C. côté droit	☐ F. diagonale	☐ I. avant avec redressement debout	☐

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____

GROUPE:

III. DÉPLACEMENTS DIVERS

3.1.6. GROUPÉS - ALLONGÉS

A. stables (sur le côté) ☐

B. avec déplacements ☐

3.1.7. COUCHÉ

A. ventral ☐ C. côté droit ☐

B. dorsal ☐ D. côté gauche ☐

IV. MOUVEMENT EXPRESSIF

A. imitation ☐

B. invention et production de mouvements ☐

C. jeux de mimes ☐

V. CIRCUITS ET PARCOURS

A. à consigne simple ☐

B. à consignes composées ☐

VI. JEUX VARIÉS

A. jeux de vitesse ☐ D. jeux d'agilité ☐ G. jeux d'attention ☐ J. jeux de société ☐

B. jeux de force ☐ E. jeux de mimes ☐ H. jeux de sens ☐ K. jeux d'adresse ☐

C. jeux d'équilibre ☐ F. jeux d'observation ☐ I. jeux de groupe ☐

VI. INITIATION AUX SPORTS, LOISIRS

A. hockey intérieur ☐ D. quilles ☐ G. ballon balai ☐

B. hockey cosom ☐ E. ping-pong ☐ H. athlétisme ☐

C. baseball/softball ☐ F. badminton ☐

.../11

ÉDUCATION PHYSIQUE

NOM: _____

GROUPE: _____

REMARQUES:

DATE: _____

1980-04-18

/pfl

MICHEL ANDRÉOLI
Professeur d'éducation physique

ANNEXE "G"

ARTS PLASTIQUES

ARTS PLASTIQUES

LÉGENDE: Acquis: A
Non-acquis: NA
En voie d'acquisition: EVA

	A	NA	EVA
1. Papier			
1.1 Le papier déchiré			
1.2 Le papier coupé			
1.3 Le papier plié			
1.4 Le papier boudhonné			
1.5 Origami			
2. La peinture			
2.1 La peinture tactile			
2.2 Gouache			
2.3 Encre			
2.4 Impressions			
2.5 Pochoir			
3. Les techniques de modelage			
3.1 Pâte à modeler			
3.2 Papier mâcher			
3.3 Poudre de filtre de bois			
3.4 L'argile			

	A	NA	EVA
4. Les crayons			
4.1 Le crayon de cire			
4.2 Le pastel sèche			
4.3 Le pastel à l'huile			
4.4 Le fusain			
4.5 Le crayon de bois			
5. Les techniques de collage			
6. L'utilisation des ciseaux			
7. Assemblage			

ARTS PLASTIQUES

LÉGENDE: Acquis: A
Non-acquis: NA
En voie d'acquisition: EVA

	A	NA	EVA
1. Le papier déchiré			
1.1.1 Déchirer du catalogue			
1.1.2 Déchirer du papier brouillon			
1.1.3 Déchirer du papier construction, plusieurs couleurs			
1.1.4 Déchirer du papier de soie			
1.1.5 Déchirer des formes précises (carré)			
2. Le papier coupé			
1.2.1 Couper du catalogue			
1.2.2 Couper du papier brouillon			
1.2.3 Couper du papier construction			
1.2.4 Couper du carton ondulé			
1.2.5 Couper du papier brouillon en rétrécissant la ligne afin d'arriver à une ligne à la mine de crayon			
1.2.6 Couper des formes précises, tel que: carré, cercle, triangle et rectangle			
3. Le papier plié			
1.3.1 Plier en deux à l'horizontal			
1.3.2 Plier en deux en diagonale			
1.3.3 Plier en accordéon			
1.3.4 Plier en alternance			

	A	NA	EVA
4. Le papier bouchonné			
1.4.1 Bouchonner gros du papier journal			
1.4.2 Bouchonner gros du papier construction			
1.4.3 Bouchonner gros du papier brouillon			
1.4.4 Bouchonner gros du papier de soie			
1.4.5 Bouchonner moyen du papier journal			
1.4.6 Bouchonner moyen du papier construction			
1.4.7 Bouchonner moyen du papier brouillon			
1.4.8 Bouchonner moyen du papier de soie			
1.4.9 Bouchonner petit du papier journal			
1.4.10 Bouchonner petit du papier construction			
1.4.11 Bouchonner petit du papier brouillon			
1.4.12 Bouchonner petit du papier de soie			
5. Origami			
1.5.1 Construire une maison en papier plié			
1.5.2 Avec des cercles faire un chat			
1.5.3 Plier une feuille en deux et découper un filet de pêche			

ARTS PLASTIQUES

LÉGENDE: Acquis: A
Non-acquis: NA
En voie d'acquisition: EVA

	A	NA	EVA
1.5.4 Plier une feuille en deux et découper une frise			
1.5.5 Plier une feuille en deux et découper des feuilles d'automne			
1.5.6 Plier une feuille en deux et découper une sapin			
1.5.7 Plier une feuille et découper des montagnes			
1.5.8 Fabriquer un moulin a vent en papier pliage			
1.5.9 Avec des cercles faire un cache-soleil			
1.5.10 Plier une feuille et y découper un nuage			
1. La peinture tactile			
2.1.1 Familiarisation avec la peinture			
2.1.2 Impression main droite doigts ouverts sur une feuille			
2.1.3 Impression main grauche doigts ouverts sur une feuille			
2.1.4 Idem pour les pieds			
2.1.5 Tartiner une feuille, dessiner avec un doigt en observant la consigne suivante:			
a)			
b)			
c)			
d)			
e)			
f)			
g)			
h)			
i)			
j)			
h) tous ces signes debout			
2.1.6 Impressions avec les pouces en tournant en rond 2 couleurs			
2.1.7 Impressions avec le bout des 5 doigts en tournant les 2 mains avec 1 couleur			
2.1.8 Remplir une forme			
2.1.9 Alternance, mains ouvertes, 2 couleurs: damier			
2.1.10 Magie des couleurs			
2. La gouache			
2.2.1 Utilisation du pinceau avec gouache			
2.2.2 Faire des taches. Pinceau pochoir et 1 couleur			
2.2.3 Faire des taches. Pinceau pochoir et 2 couleurs			
2.2.4 Utiliser les pochoir pour remplir une forme précise			

ARTS PLASTIQUES

LÉGENDE: Acquis: A
Non-acquis: NA
En voie d'acquisition: EVA

	A	NA	EVA
2.2.5 Occuper l'espace sans mélanger les couleurs. Dessin libre			
2.2.6 Tableau sans mélanger les couleurs			
3. L'encre			
2.3.1 Appliquer l'encre sur sa feuille en se servant du compte-goutte			
2.3.2 Souffler avec la paille			
2.3.3 Utiliser le drawing-gum			
2.3.4 Peindre avec l'encre			
4. Impressions			
2.4.1 Appliquer la gouache sur un objet			
2.4.2 Estamper sur une feuille			
2.4.3 Estamper sur différentes textures			
2.4.4 Se servir de l'encre et de différentes textures			
5. Pochoir			
2.5.1 Remplir avec la gouache une surface simple			
2.5.2 Remplir avec la gouache une surfaces complexe			

	A	NA	EVA
LES TECHNIQUES DE MODELAGE			
3.1 La pâte à modeler			
3.1.1 Utilisation de la play-doh; prise de conscience			
3.1.2 Utilisation de la plasticine; prise de conscience			
3.1.3 Faire une boule			
3.1.4 Faire un boudin			
3.1.5 Faire un serpentin			
3.1.6 Faire une galette			
3.1.7 Faire un bonhomme			
3.2 Le papier mâcher			
3.2.1 Préparer la colle à tapisserie			
3.2.2 Déchirer le papier journal			
3.2.3 Mélanger la colle et le papier journal			
3.2.4 Faire une boule			
3.2.5 Collectif: Crèche de Noël			
3.3 La poudre de fibre de bois			
3.3.1 Préparer la poudre avec l'eau			
3.3.2 Faire une boule			
3.3.3 Recouvrir un objet			

ARTS PLASTIQUES

LÉGENDE: Acquis: A
Non-acquis: NA
En voie d'acquisition: EVA

	A	NA	EVA
4.3 Le pastel à l'huile			
4.3.1 Utilisation du pastel à l'huile			
4.3.2 Juxtaposition des couleurs			
4.3.3 Dessin guidé			
4.3.4 Dessin libre			
4.4 Le fusain			
4.4.1 Utilisation du fusain			
4.4.2 Dessin guidé			
4.4.3 Dessin libre			
4.5 Le crayon de bois			
4.5.1 Utilisation du crayon de bois			
4.5.2 Superposition des couleurs			
4.5.3 Juxtaposition des couleurs			
4.5.4 Remplir une surface limitée sans dépasser			
4.5.5 Agencer les couleurs			
4.5.6 Dessin guidé			
4.5.7 Dessin libre			

	A	NA	EVA
5. Les techniques de collage			
5.1 Utilisation de la colle à tapisserie			
5.2 Utilisation de la colle bond-fast			
5.3 Coller différents papiers			
5.4 Coller différents matériaux			
6. L'utilisation des ciseaux			
6.1 Etre capable de tenir les ciseaux			
6.2 Etre capable de couper librement			
6.3 Etre capable de couper différents matériaux			
7. Assemblage			
7.1 Assemblage de matériaux unidimensionnel			
7.2 Assemblage de matériaux tridimensionnel			

ANNI XI "G"

ATELIER DE CUISINE

LEGENDE

R: Reconnaît
N: Nomme
U: Utilise
A: Acquis
NA: Non acquis
I: Instable

ATELIER DE CUISINE

NOM DE L'ELEVE: _____

USTENSILES	R	N	U
Couteau à viande			
Couteau à légumes			
Couteau à peler			
Fourchette			
Cuillère à thé			
Cuillère à soupe			
Cuillère à bois			
Cuillère à crème glacée			
Spatule			
Louche			
Hâchette			
Planche à pain			
Passoire			
Tôle à biscuits			
Chaudrons			
Poêlon			
Tasse à mesurer			
Bols à mélanger			
Grille-pain			
Bouilloire			
Cuisinière			
Frigidaire			
Pots à verser			

USTENSILES ...(suite)	R	N	U
Assiette à viande			
Assiette à pain			
Bols à soupe			
Bols à dessert			
OPERATIONS CULINAIRES	**A**	**NA**	**I**
Tartiner			
Beurrer			
Couper			
Peler			
Piler			
Râper			
Mélanger			
Mesurer et verser			
Faire fonctionner les éléments			
Faire fonctionner le four			
Quantifier			
SECURITE			
Manipuler adéquatement les ustensiles			
Utiliser prudemment les appareils électriques			
PROPRETE DE L'ATELIER			
Nettoyer le matériel			
Laver la vaisselle			
Essuyer la vaisselle			

PROPRETE DE L'ATELIER...(suite	A	NA	I
Ranger la vaisselle			
Ranger le matériel			
Balayer			
Ranger le local			
TABLE			
Dresser la table			
Desservir la table			
Effectuer le service			
PREPARATIONS CULINAIRES			
Préparer une boisson chaude			
Préparer une boisson froide			
Préparer une salade			
Préparer une soupe			
Cuire des oeufs durs			
Ecailler les oeufs			
Préparer des céréales			
Préparer un déjeuner			
Préparer un dessert			
Préparer un plat principal			
Monter un buffet			
Préparer un repas complet			

/pf

ANNEXE "G"

COUTURE

OBJECTIF: point de surjet
devant
de croix
coudre des boutons

COUTURE

LÉGENDE: Acquis ..... A
Non-acquis ..... NA
Instable I

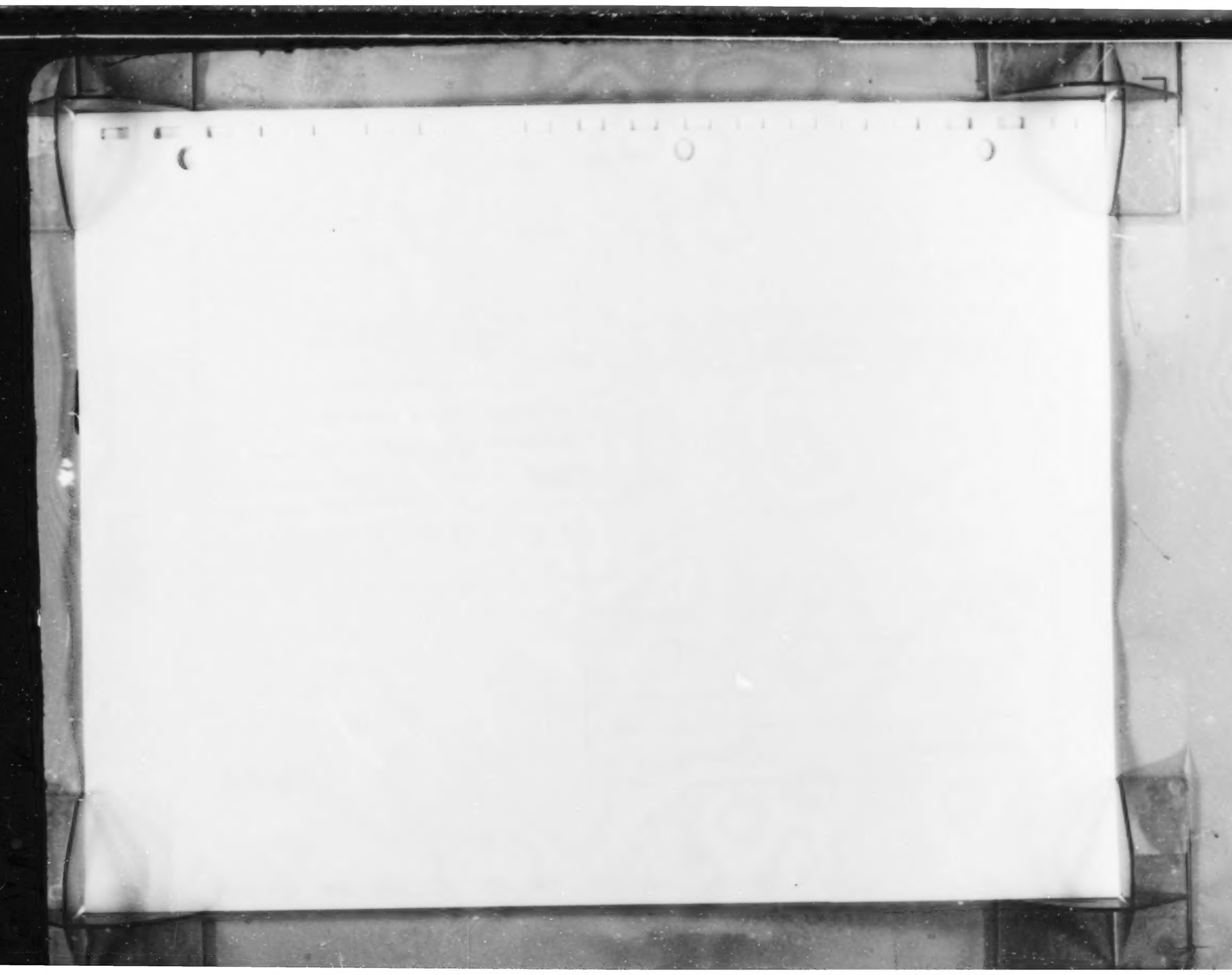
TECHNIQUE	A	NA	I	ÉTAPES	Réalisé
Surjet					
1. Tenir le matériel dans la main dominante.				A) Plaques de carton avec un gros trou au centre pour la fabrication de pompons.	
2. Tenir le fil de l'autre main.				B) Planchettes de bois rondes perforées (genre de base de rotin).	
3. Chercher le trou pour y passer le fil (en arrière du travail).				C) Plaquettes de carton minces perforées.	
4. Lorsque l'aiguille ou le lacet pointe sur soi, le tirer.				D) Plaquettes avec un modèle dessiné.	
5. Recommencer (toujours de l'arrière vers l'avant du travail).				Utilisation de fils de plastique	
6. Essayer au début d'immobiliser le travail, afin que l'enfant ne puisse pas le bouger constamment pendant la notion d'arrière vers l'avant.				de laine (grosse)	
				de coton à broder	
Point devant					
1. Joindre les points par une ligne.				A) Prendre une très longue planche de contre-plaqué trouée.	
2. Commencer par l'arrière du travail (comme pour le surjet).				B) Placer un enfant de chaque côté de la planche.	
3. Pointer l'aiguille dans le trou de côté.					

COUTURE ... (suite)

TECHNIQUES	A	NA	I	ÉTAPES	Réalisé
Point devant ... (suite)					
4. Enfoncer l'aiguille vers l'arrière.				C) Doivent se "renvoyer le lacet"	
5. Pointer l'aiguille dans le trou suivant (à l'arrière du travail).				- N'importe où sur la planche.	
				- Trous côté à côte.	
				D) Planchette de bois perforée.	
				E) Plaquette de carton perforée.	
				F) Avec forme ou dessin à suivre.	
				G) Sur canevas - gros trous	
				- petits trous.	
				H) Varier la grosseur des fils	
				des aiguilles.	

RÉALISATIONS	Réalisé
. Pompons	
. Marionnettes - feutrine	
- tissu.	
. Canevas	
. Coudre les boutons.	

/pf



ANNEXE "G"

TRESSAGE - TISSAGE

TRESSAGE - TISSAGE

OBJECTIF: a) acquérir les notions de dessus-dessous

b) alternance de couleurs.

LEGENDE: Acquis ..... A
Non-acquis .... NA
Instable I

TECHNIQUES	A	NA	I	ETAPES	Réalisé
1. Faire tendre des fils de traîne.				A) Cadre cranté.	
				B) Faire son cadre.	
2. Avec de la tricolette "large" tendre des fils sur les fils de chaîne.				C) Tissage unicolore sans alternance.	
				D) Tissage unicolore alterné.	
3. Passer les fils dessus-dessous.				E) Tissage bicolore.	
				F) Réduire la dimension des fils de chaîne, pour arriver à la même dimension que les fils de traîne.	
4. Alterner le croisé des fils de chaîne.					

/pf

ANNEXE "G"

CROCHET

CROCHET

LEGENDE: Acquis ..... A
Non-acquis .... NA
Instable I

TECHNIQUES	A	NA	I	ETAPES	Réalisé
Tapis de crochet					
1. Couper des bouts de laine à la longueur voulue.				A) Apprentissage des différents mouvements sur un morceau de canevas.	
2. Prendre le crochet.					
3. L'enfiler dans un trou du canevas.					
4. Mettre le bout de laine sous le crochet. Egaliser les deux bouts.				B) Exécution du mouvement sur un canevas (dessin géométrique).	
5. Tirer le crochet vers soi. S'assurer que la boucle de laine dépasse le "clapet".				C) Exécution au crochet de son propre dessin sur un canevas.	
6. Ramener le crochet en arrêtant la laine au niveau du "clapet".					
7. Passer les deux bouts de laine sous le crochet.					
8. Fermer le "clapet".					
9. Tirer vers soi le crochet.					
Crochet					
1. Sur son doigt, index , principe de la chaînette.					
2. Sur crochet (très gros) exécution d'une chaînette simple.					

/pt

ANNEXE "G"

ENFILAGE

ENFILAGE

OBJECTIF: enfilage . noeud
. perle
. aiguille

LEGENDE: Acquis ..... A
Non-acquis .... NA
Instable I

TECHNIQUES	A	NA	I	ETAPES	Réalisé
Perles					
1. Prendre un lacet.				A) Perles de bois - très grosses	
2. Trouver le bout.				- moyennes	
3. Faire un noeud.				- petites.	
4. Prendre l'autre extrémité.				Perles de céramiques - moyennes	
5. Prendre une perle.				- petites.	
6. Regarder dans le trou.				Perles de macramé	
7. Prendre le lacet entre pouce et index.				B) Unicolore.	
8. Passer le lacet dans le trou.				Multicolore.	
9. Attraper l'extrémité du lacet.				Sériation.	
10. Tirer ou enfiler.				C) Lacet ——→ de fin à gros.	
Aiguille					
1. Prendre l'aiguille d'une main.				A) Grosse aiguille à canevas	
2. Regarder le chat.				à broderie	
3. Prendre le fil ... de l'autre main entre le pouce et l'index.				à coudre.	
4. Laisser dépasser une petite longueur.				-gros chat	
5. Mettre cette longueur vis-à-vis du chat de l'aiguille.				-petit chat	
6. Enfiler - tirer.				B) Fil de fin à gros.	
7. Faire un noeud.					

/pf

ANNEXE "G"

ATELIER DE CONSTRUCTION

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

ATELIER DE CONSTRUCTION

LÉGENDE: R ... reconnaître
N ... nommer
U ... utiliser

I. OUTILS

	R	N	U
A) MARTEAU	☐	☐	☐
1. manche	☐		
2. tête	☐		
C) TOURNEVIS	☐	☐	☐
1. manche	☐		
2. mèche	☐		
E) SCIE À DÉCOUPER	☐	☐	☐
1. poignée	☐		
2. lame	☐		
3. dents	☐		
G) VERNIS	☐	☐	☐
I) SERRE-JOINT	☐	☐	☐
1. poignée	☐		
2. mâchoires	☐		
3. manivelle	☐		

	R	N	U
B) CLOU	☐	☐	☐
1. tête	☐		
2. bout	☐		
D) VIS	☐	☐	☐
1. tête	☐		
2. mèche	☐		
F) SCIE À CHANTOURNER	☐	☐	☐
1. poignée	☐		
2. lame	☐		
3. dents	☐		
H) PAPIER SABLER	☐	☐	☐

Atelier de construction

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

II. UTILISATION DES OUTILS

MARTEAU	1.	Saisir le marteau au bout du manche avec une main.	☐
	2.	Mettre la tête du marteau en bas.	☐
	3.	Frapper avec la tête du marteau sur un morceau de bois.	☐
	4.	Frapper avec la tête du marteau sur un clou à demi enfoncé.	☐
CLOU	5.	Saisir un clou entre le pouce et l'index.	☐
	6.	Mettre le clou dans un trou préalablement percé.	☐
	7.	Tenir le clou droit dans le trou préalablement percé.	☐
	8.	Tenir le clou sans qu'il soit dans un trou préalablement percé.	☐
	9.	Frapper avec la tête du marteau sur un clou non préalablement enfoncé.	☐
	10.	Enfoncer le clou jusqu'au fond.	☐
SCIE À DÉCOUPER	1.	Prendre la scie par la poignée.	☐
	2.	Diriger les dents de la scie vers le bas.	☐
	3.	Enligner le lame de la scie sur le morceau de bois.	☐
	4.	Pousser sur la scie.	☐
	5.	Tirer sur la scie.	☐
	6.	Alterner les deux mouvements (pousser-tirer la scie).	☐
	7.	Enligner la lame de la scie sur le tracé fait sur le morceau de bois.	☐
	8.	Alterner les deux mouvements (pousser-tirer la scie).	☐

ATELIER DE CONSTRUCTION

AIDE MEMOIRE

Outillage: équerre, compas, scie à découper, lime demi-ronde et papier de verre.

Matériaux: quelques retailles de bois mince de 1/8" et 2 épingles à linge.

Marche à suivre:

. Tracer les contours sur le morceau de contre-plaqué (pochoir). Découper à l'aide de la scie à découper. Limer soigneusement, sabler les bords et la surface au papier très fin.

. Prendre deux pinces à linge et les placer côte à côte. Coller une petite cale de bois entre les épingles; limer cette cale d'après le contour des pinces.

. Dans le même type de contre-plaqué qu'employé au début, tracer un rectangle en y posant les pinces ainsi jumelées.

. Découper grossièrement, coller sur les deux pinces. Laisser sécher. Limer et sabler.

Assemblage:

. Coller cette pince improvisée en position sur la plaquette murale, serrer dans l'étau ou à l'aide d'une presse, laisser sécher.

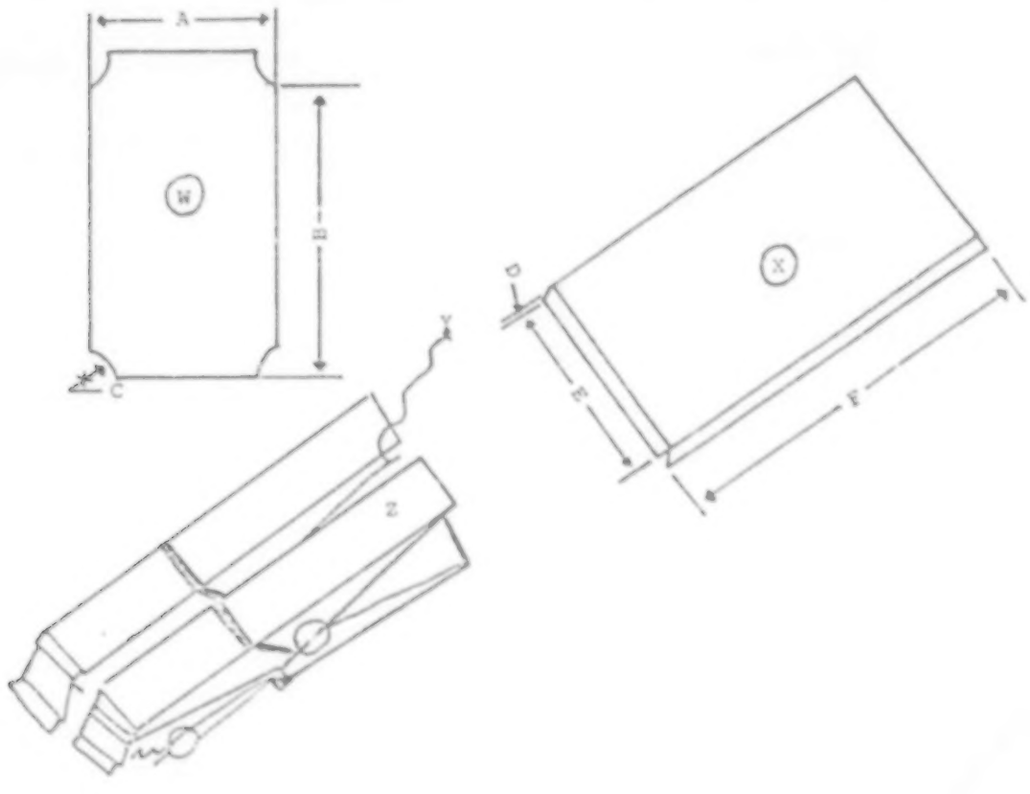
Finition:

. Peindre ou dessiner sur l'aide-mémoire des motifs décoratifs

.../2

PIECE	MESURES ANGLAISES	MESURES METRIQUES
W	1/8" x 6" x 10½"	3 mm x 152 mm x 267 mm
X	1/8" x deux largeurs d'épingles + ½" x longueur d'une épingle	2 mm x deux largeurs d'épingles + ½" x longueur d'une épingle
Y	1/8" x longueur x épaisseur d'une épingle	3 mm x longueur x épaisseur d'une épingle
Z	deux épingles à linge	

	TABLEAU DE COTATION				
A	6"	152 mm	B	10½"	267 mm
C	1" ray.	25 mm	D	1/8"	3 mm
E	Deux largeurs de pinces à linge ¼" (7 mm)				
F	La longueur d'une pince à linge				



ATELIER DE CONSTRUCTION

CABANES D'OISEAUX

Outillage: scie à découper, vrille.

Matériaux: Contreplaqué.

Marche à suivre:

. Tracer à l'aide de pochoir le devant, le derrière, les côtés et le toit de la cabane d'oiseaux.

. Scier chaque partie de la cabane.

. Tracer sur la façade de devant , un cercle de 1" de rayon (porte de la cabane). Découper ce cercle.

. Percer un petit trou, à l'aide de la vrille, sous la porte de la cabane et aussi au bas de la cabane (sur la façade avant et arrière).

. Sabler chaque morceau.

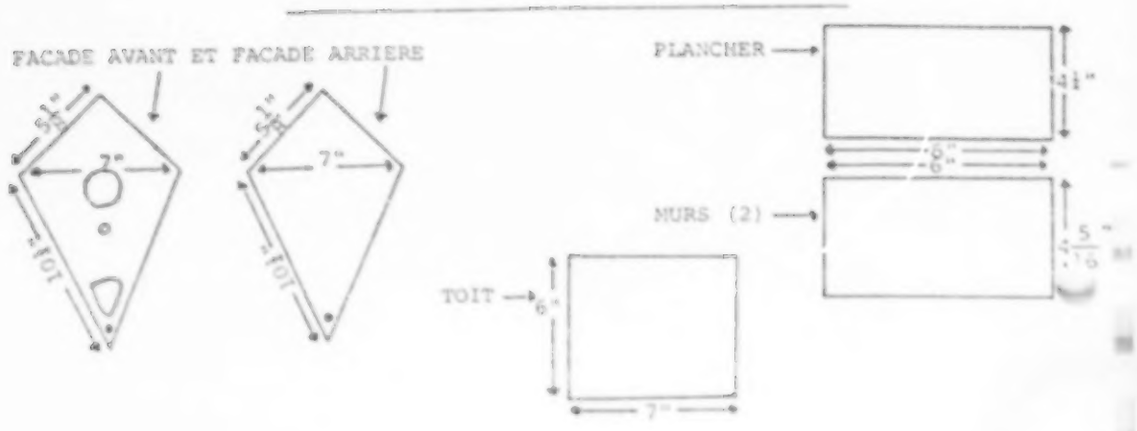
Assemblage:

. Clouer le plancher de la cabane à la façade avant et arrière de la cabane.

. Clouer les côtés puis les deux moitiés du toit.

Finition:

. Peindre la cabane de couleur voyante.



ATELIER DE CONSTRUCTION

CASSE-TETE (pomme-orange)
(en 4 morceaux)

Matériel:

. Planche de pin de 12" x 48" x 3/4" sciée en quatre carrés de 12" x 12"

. Peinture acrylique en tube ou gouache.

. Vernis acrylique.

. Ruban adhésif noir flexible de 1/8".

. Papier de verre.

. Pinceaux.

. Quatre ensembles oeillet et crochet sur toile adhésive pour l'accrochage.

Marche à suivre:

. Scier la planche de pin en quatre carrés de 12" x 12".

. Rassembler les quatre morceaux en un carré de 24" x 24".

. Tracer le dessin en prenant soin de prolonger les lignes sur les chants des carrés.

. Peindre.

. Au moyen du ruban noir contourner le dessin. Bien presser pour assurer l'adhérence parfaite.

. Appliquer une couche de vernis, laisser sécher. Poncer très légèrement, puis appliquer une deuxième couche. Ne pas oublier de vernir aussi tous les chants.

. Fixer les attaches adhésives au mur et derrière les carrés.

.../2

Atelier de construction

CASSE-TETE ... (suite)
(fabriqué avec des blocs)

Matériel:

- Images, photos, dessins, illustrations.
- Un ensemble de bloc de bois.
- Papier contact transparent ou vernis à l'uréthane clair.
- Colle caoutchouc.
- Ciseaux tranchants.
- Règle et équerre.
- Crayon bien aiguisé.

Marche à suivre:

- Assembler les cubes et mesurer les dimensions totales afin de choisir une illustration correspondante.
- Bien mesurer les blocs - ils ne sont pas toujours tout à fait égaux - et quadriller le dos de l'image à l'aide des blocs.
- Appliquer sur chaque illustration un papier contact transparent ou du vernis à l'uréthane clair (vérifier au préalable si le vernis convient au type de papier de votre illustration).
- Pour plus de sureté, numéroter les carreaux et les blocs.
- Découper un carré, le coller sur un bloc et procéder ainsi de suite pour tous les cubes.
- Quand la colle est bien séchée, découper l'excédent de papier à l'aide des ciseaux ou de l'X-Acto.

Variations:

- Illustrer seulement trois ou quatre faces des cubes et peindre les autres de couleurs contrastantes.
- Au lieu d'illustrations exploiter des variations de formes géométriques.

ANNEXE "H"

PROGRAMME DE PSYCHOMOTRICITÉ

(quelques exemples d'exercices)

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

A.A.H.P.E.R. Foundations and practices in Perceptual Motor Learning. A Quest for understanding. Washington, D.C., U.S.A., 1971, 180 pages.

A.A.H.P.E.R. Programing for the mentally retarded. Washington, D.C., U.S.A., 1968, 138 pages.

Arnheim, D.,D., Auxter, D. Crowe, W.C., Principles and methods of adapted physical education. St-Louis, U.S.A., 1969, 419 pages, 314 illustrations.

Beter, T.R., Cragin, W.E., The mentally retarded child and his motor Behavior. Springfield, Illinois, U.S.A., 1972, 193 pages.

Dauer, Victor, P. Pangrazi, R.P., Dynamic Physical Education for Elementary school Children. Minneapolis, Minnesota, U.S.A., 1975, 574 pages.

Le Boulch, Jean, D.C., L'Education par le mouvement. Paris, France, 1976, 243 pages.

MÉTHODOLOGIE

MÉTHODOLOGIE

Ce fichier comprend 84 fiches réparties en quatre thèmes: le schéma corporel, le spatio-temporel, la latéralité et la relaxation. Afin de bien distinguer chaque thème, quatre couleurs de fiches ont été utilisées. On retrouve donc: 38 fiches blanches pour le thème schéma corporel, 21 fiches vertes pour le thème spatio-temporel, 16 fiches bleues pour le thème latéralité et 9 fiches jaunes pour le thème relaxation.

Il est à noter que toutes les fiches sont micro-graduées; il est donc préférable d'en suivre l'ordre lors de l'utilisation. Ainsi, on accède à une fiche nouvelle seulement si l'acquisition de la fiche précédente s'avère satisfaisante.

Il est important de lire entièrement la fiche avant la mise en application. Au bas des fiches, à gauche vous trouverez des consignes pour l'application des exercices auxquelles vous devez porter une attention spéciale. Pour un meilleur rendement, une démonstration de votre part facilitera la compréhension de ces notions chez l'enfant déficient moyen.

Une fois que les notions sont acquises, il est préférable de les revoir occasionnellement. Ne pas oublier d'encourager l'enfant déficient moyen à la suite des efforts

fournis par celui-ci. De plus, terminer chaque session d'activités par une période de détente.

En terminant, j'espère que ces fiches vous serviront d'outils de travail. Les quatre thèmes choisis se complètent les uns les autres et apportent à l'enfant déficient moyen une meilleure connaissance de lui-même et de son entourage lui permettant d'acquérir une plus grande autonomie.

Pierre Mongeon

OBJECTIF INTERMEDIAIRE 1.1.1

Faire connaître à l'enfant déficient moyen la capacité de mobilité de son corps en position dorsale.

MATERIEL

Tapis

ELEMENTS NOTIONNELS

. Se coucher sur le dos, les jambes rapprochées et les bras au-dessus de la tête (fig. 1).

. Se dépalcer en roulant (fig. 2).

. Revenir de la même façon (fig. 3).

SCHEMA EXPLICATIF

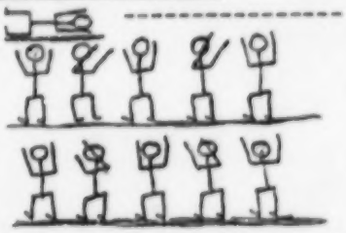


fig.

fig

fig

CONSIGNES

. Verbaliser en même temps que l'exécution du mouvement: dos ... ventre ...
dos ... ventre ... etc.

. Au début le professeur peut apporter de l'aide en poussant l'enfant doucement.

REFERENCE

OBJECTIF INTERMEDIAIRE 1.1.2.

Faire acquérir à l'enfant déficient moyen un comportement moteur adéquat de la marche.

MATERIEL

Ruban de couleur.

ELEMENTS NOTIONNELS

. Tracer une ligne sur le plancher avec le ruban.

. Marcher en déposant les pieds de part et d'autre de la ligne (fig. 1).

. Exécuter le pas en déposant le talon en premier lieu, la paume des pieds en second lieu (fig. 2).

SCHEMA EXPLICATIF

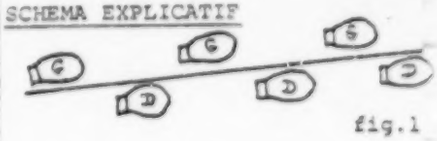


fig.1

fig.2

CONSIGNES

. Insister pour qu'il y ait alternance dans l'utilisation des jambes.

. On peut aider l'enfant au début tout en diminuant graduellement.

REFERENCE

G ... gauche

D ... droit

ANNEXE "I"

PROGRAMME DE MUSICOTHÉRAPIE

(quelques exemples d'exercices)

COMMISSION SCOLAIRE DU
SAULT-SAINT-LOUIS

PROGRAMME DE MUSICOTHÉRAPIE

pour enfants déficients moyens

Ce projet a été réalisé grâce à une subvention accordée par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal

Cadre de travail pour le secteur de la déficience présenté sous forme de fiches micro-graduées subdivisées en quatre(4) thèmes différents:

. Relaxation	(fiches vertes)	15
. Discrimination auditive	(fiches jaunes)	23
. Rythme	(fiches rouges)	11
. Expression musicale	(fiches bleues)	23

Ces fiches apportent un support sensoriel aux divers apprentissages ainsi qu'au développement du langage. Par le rythme, l'enfant prend conscience de son corps, précise ses gestes, acquiert l'équilibre et développe la spontanéité permettant ainsi une expérience globale harmonieuse.

Afin de stimuler les apprentissages et entretenir la motivation, il sera important de présenter les activités proposées comme des jeux faciles et réalisables. A la fin d'une activité, l'élève doit se sentir détendu et heureux d'avoir réussi une performance lui donnant le goût d'aborder ultérieurement une difficulté.

Il sera important de jumeler les différents thèmes à l'intérieur d'une semaine.

Exemple: Relaxation & Expression musicale
Discrimination auditive & Rythme
ou toute combinaison jugée pertinente.

1.1.1. OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Favoriser chez l'élève déficient moyen la détente par la respiration.

MATERIEL

une(1) chandelle par élève

ELEMENTS NOTIONNELS

. Inspirer en levant les bras lentement.

. Expirer en les abaissant tout en soufflant doucement afin de faire "danser" la flamme sur la chandelle.

JUSTIFICATION

- coordination
- langage
- schéma corporel
- contrôle des muscles labiaux.

REFERENCE

NIL

1.3.1. OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Exécuter un exercice d'écho rythmique.

MATERIEL

bâtons rythmiques - métronome

ELEMENTS NOTIONNELS

. Ecouter les battements d'un métronome.

. Battre dans les mains chaque pulsation en disant en même temps: la la la la etc.

N.B. Prise de conscience des pulsations du coeur: battements réguliers

JUSTIFICATION

- prise de conscience du rythme cardiaque
- extériorisation du rythme cardiaque
- contrôle
- coordination
- vocabulaire
- attention

REFERENCE

la la la la la =

pulsations

ANNEXE "J"

PROGRAMME DE FICHES EN ARTS PLASTIQUES

(quelques exemples d'exercices)

COMMISSION SCOLAIRE DU
SAULT-SAINT-LOUIS

PROGRAMME DE FICHES EN ARTS PLASTIQUES POUR ENFANTS DEFICIENTS MOYENS

Ce projet a été réalisé grâce à une subvention accordée par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal

PROGRAMME DE FICHES EN
ARTS PLASTIQUES
POUR ENFANTS DEFICIENTS MOYENS

PRESENTATION DU PROGRAMME

Nous tenons à préciser aux enseignants la conception des arts plastiques que propose ce programme de fiches.

L'orientation de ce programme touche des aspects importants du développement de la personnalité chez l'enfant, c'est-à-dire le cognitif, le moteur, l'affectif et le créatif. L'enseignant doit donc tenir compte, en utilisant ce programme, que les exercices ne sont pas une fin en soi mais plutôt un moyen d'intervention dans l'apprentissage et le développement de l'enfant déficient moyen.

Vous constaterez que la conception de ce programme accorde de l'importance à des activités motrices de base, telles que découper, déchirer, écraser, souffler, presser, etc. Vous trouverez aussi dans ces exercices des aspects touchant des notions cognitives, telles l'utilisation de figures géométriques, de volumes ou de vocabulaire. Quant à la créativité, elle est présentée dans la latitude d'exécution personnelle des exercices.

Il ne faut donc pas voir ce programme comme de simples exécutions d'objets décoratifs n'ayant d'autre fonction que celle de divertir agréablement les enfants déficients moyens. Il est bien évident que le résultat du travail accompli par un enfant est important pour sa valorisation, mais essayons de le voir aussi comme un renforçateur de son apprentissage et surtout comme un moyen de stimuler son affectivité.

Programme de fiches en
arts plastiques

METHODOLOGIE

Le programme comporte une structure méthodologique très spécifique permettant à l'élève déficient moyen de parvenir à réaliser les objectifs proposés.

Vous trouverez des fiches micro-graduées respectant les stades d'acquisition chez l'enfant. Nous avons retenu trois(3) niveaux:

- premièrement, les fiches rouges adressées aux enfants qui en sont à leurs premières approches aux techniques;
- deuxièmement, les fiches blanches adressées aux enfants possédant un début de notion;
- troisièmement, les fiches vertes adressées aux enfants ayant acquis une précision du geste.

Il y a aussi une seconde gradation de ces fiches. Celle-ci tient compte de la complexité des exercices en regard de la manipulation d'exécution des différents médiums. Cette gradation correspond aux numéros que l'on retrouve à chaque exercice accompagnant l'objectif intermédiaire.

Bien sûr, il revient à l'enseignant la responsabilité de respecter à la lettre cette structure ou d'apporter des modifications d'utilisation selon l'évaluation des apprentissages de ses élèves et ses exigences pédagogiques. Il est recommandé que l'enseignant fasse lui-même les exercices avant de les présenter aux élèves afin d'y déceler leurs difficultés et de prendre conscience de leur présentation. L'enseignant pourrait même modifier certaines consignes s'il juge que le niveau de compréhension ou de préhension de ses élèves nécessitent ces modifications. Même si le programme est très structuré, il ne faudrait pas qu'il élimine toute initiative de la part de l'enseignant car il demeure avant tout un outil de travail.

Le programme de fiches comprend neuf(9) objectifs terminaux présentés à travers neuf(9) médiums différents, soit la peinture, la plasticine, la craie de cire, le papier, le pastel à l'huile, un médium

Méthodologie ... (suite)

mixte, la corde collée, les encres soufflées et des impressions. Chacun de ces médiums comprend à son tour un certain nombre d'objectifs intermédiaires déterminés par un exercice fiché pour chacun.

REFERENCE

Pour le choix du matériel, il est recommandé d'utiliser les divers catalogues d'arts plastiques mis à votre disposition.

NOTE

Certaines mesures linéaires sont données selon l'ancien système, et ce fait est dû à ce qu'on utilise souvent l'ancien étalon de mesure dans la description du matériel d'arts plastiques des divers catalogues.

1.1.1. OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Rendre l'enfant capable de maîtriser la technique de la peinture digitale.

MATERIEL

peinture digitale d'une couleur (au choix) -
papier peinture aux doigts 19" x 25"

ELEMENTS NOTIONNELS

. Etendre avec le bout des doigts d'une main la couleur avec de grands gestes et dans toutes les directions sur la surface de la feuille (fig. 1).

N.B. Prévoir répéter l'exercice sur plusieurs feuilles de même format.

SCHEMA EXPLICATIF

fig. 1

JUSTIFICATION

- libère le geste
- prise de possession
- espace
- langage

REFERENCE

1.1.1. OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Rendre l'élève capable de maîtriser la technique de la peinture digitale.

MATERIEL

Peinture digitale d'une couleur (au choix) -
papier peinture aux doigts 19" x 25"

ELEMENTS NOTIONNELS

. Appliquer une couleur à l'aide d'un doigt en faisant un geste circulaire sur la surface de la feuille (fig. 1).

. Repéter l'exercice jusqu'à ce que la feuille soit couverte.

N.B. Prévoir répéter l'exercice sur plusieurs feuilles de même format.

SCHEMA EXPLICATIF

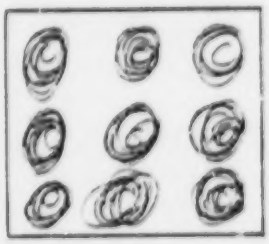


fig. 1

JUSTIFICATION

- libère le geste
- prise de conscience de l'espace
- motricité fine
- direction (sens)
- langage
- topologie

REFERENCE

1.4.2. OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Rendre l'élève capable de fabriquer du papier bouchonné.

MATERIEL

Papier de soie - papier construction 9" x 12" - colle à tapisserie - pinceaux mous.

ELEMENTS NOTIONNELS

. Déchirer de petits morceaux de papier de soie d'approximativement 5 cm^2.

. Etendre de la colle sur les morceaux de papier et les presser entre ses doigts pour former de petites boules imbibées de colle.

. Coller ces boules au centre de la feuille de papier construction en les regroupant de façon à ce qu'elles se touchent (fig. 1).

N.B. Mieux vaut faire une boule à la fois.

SCHEMA EXPLICATIF

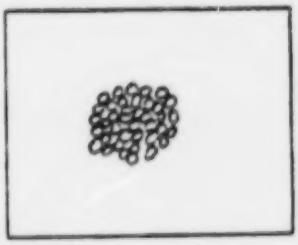


fig. 1

JUSTIFICATION

- motricité fine
- regroupement
- valeur quantitative
- préhension
- langage
- orientation
- exécution de consignes.

REFERENCE

ANNEXE "K"

PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DE LA PAROLE:
HÔPITAL NOTRE-DAME

DÉVELOPPEMENT DE LA PAROLE

I. MÉCANISMES ARTICULATOIRES

SOUFFLE

1. Faire avancer une boule ou une balle de ping pong en soufflant dans un tire-pois (grosse paille) sur un plan horizontal, sur un plan incliné vers le haut.

2. Faire des bulles en soufflant dans une paille.
(eau savonneuse dans un verre)

3. Retenir un pois au bout de la paille par succion; contrôle expiration (avant) et inspiration retenue.

variantes: exemple: feuille qu'on fait coller à la bouche en retenant l'inspiration.

4. Morceau de "kleenex" dédoublé, posé sur la main, qu'on fait voler le plus fort possible.

ou

Flamme de chandelle qu'on
a) éteint de plus en plus loin;
b) fait vaciller sans l'éteindre

SOUFFLE ⟷ VOCALISATION

OBJECTIFS:

1. meilleur contrôle de la voix;

2. éviter ou corriger le discours "essoufflé" c'est-à-dire entrecoupé d'inspirations mal placées (milieu des mots) ou haletantes.

1. Faire prolonger une voyelle le plus possible; on peut aussi chanter sur la voyelle.

   . idem sur consonnes nasales "m" et "n" ou sur le "s"

   exemple: compétition telle que la course d'autos ou de trains, soit en groupe, en équipes ou individuellement.

   exemple: un meneur qui fait la voyelle et les autres qui miment le train (marche - arrêt).

2. Babillage sur une inspiration.

   pipi
   coin, coin .....
   tchou, tchou ....

   } un meneur

   les autres miment l'animal aussi longtemps que le meneur peut babiller sans inspirer.

TONUS LABIAL

1. Faire projeter une grosse céréale ou un carton d'allumettes placé entre les lèvres, NON ENTRE LES DENTS.

2. Jeu où l'on déplace de petits objets avec la bouche, sans le support des mains ou des dents.

3. Jeu avec la paille et la ouate sans tenir la paille avec les mains ou les dents. (cf. SOUFFLE)

4. Etendre du rouge à lèvres.

5. Mimer le bonhomme qui rit (i), le bonhomme fâché (u) et le bec de canard (ch).

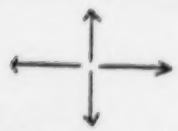
6. Faire gonfler les joues puis éclater (p).

.....

N.B. Tous les exercices suivants se font autant que possible devant le miroir afin d'assurer le support visuel à l'enfant.

.....

TONUS ET SOUPLESSE DE LA LANGUE

1. Mouvements  a) à l'extérieur de la bouche
   b) à l'intérieur de la bouche

   - au besoin, poser du caramel ou du beurre d'arachides où l'on veut amener le bout de la langue.

2. Va-et-vient de la langue de l'extérieur à l'intérieur (grimaces) de plus en plus rapide.

LÈVRES

Explosions plus fermes: "p" et "b"

1. Morceau de kleenex dédoublé sur la main: le faire voler le plus fort possible en faisant le "p".

2. Chandelle qu'on éteint de plus en plus loin.

3. Faire répéter fort:

pa pa	ba ba
po po	bo bo
pi pi	bi bi
pu pu	bu bu
pou pou	bou bou

4. Mots

papa	pot	poule	tapis
parti	pomme	pouce	toupie
patate	poteau		peanut

balle	bicycle	boulette
bâton	habit	la boue
banane		bouteille
		tambour

LANGUE

1. Position relevée (pour "l" - "t" - "d")

   - faire ouvrir la bouche assez grand pour que vous voyez sa langue;
   - coller le bout de la langue sur la gencive supérieure, en arrière des dents et tenir quelques secondes;
   - ouvrir la bouche et coller du caramel dur ou du Caramilk (chocolat) sur la gencive supérieure en arrière des dents:
     a) aller décoller avec le bout de la langue;
     b) aller écraser avec le bout.

2. Position roulée vers le bas ("i" - "u" - "s" - "z")

   a) ouvrir la bouche et rouler la langue vers le bas, en arrière des dents; tenir

   OU

   b) même position et pousser en durcissant la langue;

   OU

   c) même position mais reculer et avancer la langue en la gardant roulée vers le bas.

3. Mouvements de bas en haut (bout de la langue enroulée vers le bas)

   - commencer lentement, puis de plus en plus vite.

4. Répéter les syllabes

   ba ba bo bo bou bou

   ba ba bo bo bou bou etc...

"S"

1. Ouvrir la bouche et rouler la langue vers le bas, appuyée sur les dents inférieures:

   - fermer les dents lentement, sans bouger la langue et souffler: "S";
   - mettre la main devant la bouche pour sentir le souffle;
   - surveiller que les lèvres soient ouvertes comme pour montrer ses dents.

2. Répéter les syllabes, de plus en plus vite.

sa	sa		sa	so	si	su
so	so		sa	sou	su	sou
si	si	PUIS →	so	si		
su	su		si	sa		
sou	sou					

3. Mots

s/ oupe	s/erviette	s/oleil	t/asse	pou/ss/ière
s/ablé	s/el	c/iseau	pou/ce	s/au/c/i/ss/e
s/alon	c/iel	s/irop	la/cet	s/u/ç/on
s/avon	s/oulier	s/ouris	vai/ss/elle	

.....

N.B.: Commencer par 1) c'est-à-dire le "S".
Puis dans les mots, commencer aussi par isoler le "S" en coupant les mots; quand ce sera bien répété ainsi, faites simplement prolonger le "S".

.....

"K" - "G"

1. Ouvrir la bouche et rouler la langue vers le bas:

   - pousser la langue vers l'arrière en la gardant roulée (au besoin avec un bâton de popsicle ou le doigt);
   - produire le "K" en tenant la langue en arrière.

2. Faire répéter en surveillant que la langue n'avance pas et reste dure:

ka	ka	ga	ga
ko	ko	go	go
ki	ki	gou	gou
ku	ku	gu	gu
kou	kou	gi	gi

3. Mots

c/anard	c/oilet	c/adeau
c/ou	c/orde	c/outeau
c/ouleur	sa/c	
c/arte	bou/qu/et	

g/ants	g/omme
g/âteau	ba/gue
g/outte	va/gue.

"CH"

- Ouvrir la bouche et rouler la langue comme pour le "S". MAIS reculer un peu la langue.

  (au besoin, bloquer la langue en mettant une gomme assez épaisse entre les dents inférieurs et la langue)

- Fermer les dents en gardant la langue dans cette position.

- Faire le "bec de canard" avec les lèvres (avancées) et peser sur les joues.

- Souffler le "ch".

1. Faire le "ch" seul.

2. Syllabes

3. Mots

ch/at	ch/audière	ha/che	
ch/apeau	ch/ou	po/cher	
ch/ocolat	ch/ien	man/che	
ch/aud	ch/aise	mou/che	mou/ch/oir

"R"

Exercice de gargarisme

Avant d'entreprendre le son comme tel, on peut lui montrer à se gargariser avec de petites gorgées d'eau.

L'enfant devrait faire cela tous les jours jusqu'à ce qu'il puisse rouler le "R" quand il a de l'eau dans la gorge.

ANNEXE "L"

PROGRAMME D'ÉTUDE POUR
DÉFICIENTS MOYENS:

DIVISION PAR GROUPES D'ÂGE

GROUPE 4-5 ANS

OBJECTIFS PRINCIPAUX à travailler

. Langage

. Motricité - Education physique

. Développement social.

OBJECTIFS GENERAUX

I. Accroître la perception et la coordination motrice

- Equilibre: niveau
- Parties du corps: tête: nez - yeux - bouche - oreilles - cheveux
  tronc: ventre
  membres supérieurs: mains - bras.
  membres inférieurs: jambes - pieds.
- Mouvements: marcher, sauter, ramper, quadrupédie, roulades.
- Réalisations motrices: préhension.
- Tonus musculaire: contraction et décontraction de la main.
- Oculo manuelle - Oculo pédestre: projection et réception.
- Déplacements: marcher, sauter, ramper, quadrupédie, roulades.
- Jeux: individuels.

II. Contribuer au meilleur développement global

- Coordination oculo-manuelle: lancer, porter, tirer, pousser, lever, grimper.

.../2

Groupe 4-5 ans ... (suite)

II. ... (suite)

- Equipement fixe: tapis - chaises - tables - cordes - glissoire - balançoire - obstacles naturels.

- Accessoires: ballons - balles - cerceaux - sacs - cordes - accessoires de plein air.

III. Développer des habitudes d'hygiène, de sécurité et d'autonomie fonctionnelle

- Hygiène: utilisation du robinet, toilette, nettoyer les mains, la figure.

- Sécurité:
  - reconnaître certains objets dangereux
  - rester à l'intérieur des limites assignées
  - ranger ses objets au bon endroit
  - manipuler avec sécurité les objets dangereux
  - prudence avec les animaux
  - reconnaître les adultes responsables.

IV. Promouvoir le développement affectif, la formation personnelle et sociale

- Respect des pairs: partage.

- Habillage

V. Aider au développement dans l'ordre de la formation morale et religieuse

- Eveil au respect de la nature.

VI. Faciliter le langage et la communication

- Pré-requis à l'articulation: courant aérien.

.../3

Groupe 4-5 ans ... (suite)

VI. ... (suite)

- Articulation: mouvements linguaux-labiaux - certains phonèmes - certains groupes de consonnes - mots de deux syllabes.

- Mots de vocabulaire variés: réaliser des bruits à l'aide du corps - identifier certains bruits - cris d'animaux.

- Ecoute et compréhension: exécuter une consigne simple.

- Mémoire et attention visuelle: fixer un objet en quelques secondes - suivre le mouvement d'un objet.

- Mémoire et attention auditive: identifier et repérer certains bruits.

VII. Initier à l'expression gestuelle et artistique

- Papier: déchirer - découper librement.

- Dessin - Peinture: explorer librement - couvrir une surface - tartiner - collage - façonner des boules - plier librement - presser - bouchonner.

- Modelage: boulette - galette.

- Expression corporelle: prendre conscience de son corps - imitation.

- Expression musicale: murmurer - chanter.

VIII. Développer le raisonnement logico-mathématique (et mesurer).

IX. Développer des habiletés techniques au travail (et mesurer).

.../4

Groupe 4-5 ans ... (suite)

X. Aider à découvrir les conditions concrètes et les exigences du monde du travail.

XI. Faciliter l'épanouissement personnel, professionnel et social en vue de l'insertion dans la société.

GROUPE 6-7-8 ANS

N.B. VOIR LE PROGRAMME DES 4-5 ANS EN Y AJOUTANT LES ITEMS SUIVANTS.

I.

- Equilibre: postural.
- Parties du corps: tête: joues
  membres supérieurs: doigts - épaules.
  membres inférieurs: orteils - genoux.
- Mouvements: flexion - rotation - extension (utilisant les diverses parties du corps)
  enchaînement de mouvements, imitation de mouvements (en utilisant diverses parties du corps).
- Réalisation motrice: préhension segmentaire.
- Tonus musculaire: contraction et décontraction des membres supérieurs et inférieurs.
- Prédominance du mouvement: simple.
- Oculo-manuelle et oculo-pédestre: manipulation.
- Déplacements: divers.
- Jeux: collectifs, de précision et avec consignes, plein air, hébertisme.
- Notions spatiales: avant - arrière, dessus - dessous, sur - sous, en haut - en bas.
- Structure spatiale: avec obstacles (parcours).
- Mouvements de notions temporelles: marquer un rythme simple (lent - rapide).

.../2

Groupe 6-7-8 ans .... (suite)

II.

- Coordination oculo-manuelle: attraper - se suspendre.
- Equipement fixe: banc suédois - espaliers - poutres.
- Travailler en fonction d'un rythme: imitation d'un rythme.
- Accessoires: cônes, bâtons divers - raquettes - quilles.
- Sports individuels: natation - patinage - raquettes.

III.

- Hygiène: brosser ses dents, nettoyer son nez, couvrir sa bouche en éternuant et en toussant.
- Sécurité:
  -rechercher de l'aide à la suite de blessures
  -participer à une pratique de sauvetage
  -monter et descendre de l'autobus au moment prévu
  -souligner sa présence dans un groupe (sur demande de l'autorité)
  -jouer avec sécurité.

IV.

- Respect des pairs: maîtriser tout comportement agressif.
- Social: prendre son rang - déplacement acceptable.
- Habillage: augmenter les acquisitions.

V.

- Eveil à la nature et au respect du prochain.

.../3

Groupe 6-7-8 ans .... (suite)

VI.

- Pré-requis à l'articulation: souffle - respiration nasale - exercices des muscles linguaux et labiaux plus précis.
- Articulation: mots de trois syllabes.
- Phraséologie: combinaison de deux mots significatifs.
- Perception auditive: identifier certains sons d'instruments musicaux.
- Discrimination auditive: distinguer différents bruits - sons.
- Mémoire auditive: répéter dans l'ordre une suite de deux bruits ou de sons - des syllabes sans signification - des mots de deux ou trois syllabes (connus).
- Ecoute et compréhension: exécuter une consigne double (schéma corporel - espace - temps) - écouter une histoire.
- Attention et mémoire visuelle: fixer un objet inerte (10 secondes) - suivre des yeux seulement un objet qui se déplace (lentement).
- Attention et mémoire auditive: estimer l'intensité, la durée d'un son - d'un bruit - répéter un mot - un rythme simple.
- Vocabulaire actif: objets - association des images aux objets correspondants - classification d'images et d'objets d'après leurs caractéristiques.
- Perception visuelle: reconnaissance d'objets ou de figures.
- Pré-écriture et lecture: aligner avec modèle sur les plans vertical et horizontal une suite d'objets, d'images ou de figures géométriques -

  suite logique d'images simples -

  raffinement des mouvements de la main (assouplissement tracé libre).

.../4

Groupe 6-7-8 ans .... (suite)

VII.

- Papier: déchirer sur une ligne droite - découper sur une ligne droite - ajourer - tisser.
- Dessin et Peinture: faire des taches - imprimer avec différentes parties de son corps - utilisation d'un pinceau adéquatement - jouer avec deux couleurs - pochoir - les encres à explorer - friser - construction.
- Collage: utilisation des colles (dispersion, superposition) - remplir une surface.
- Modelage: papier mâché.
- Expression corporelle: mémoire sensorielle - évoluer seul - sensibilisation aux marionnettes.
- Expression musicale: mimer une chanson - exploration des instruments de l'orchestre.

VIII.

- Notions spatiales: dans - dedans, près - loin, devant - derrière, avant - après, autour - le long de.
- Propriétés quantitatives: petit - grand, petit - gros, ouvert - fermé, couleurs, cercle, carré.
- Concept des ensembles:

IX.

- Ateliers: menuiserie - bricolage - cuisine - artisanat.

GROUPE 9-12 ANS

N.B. VOIR LES PROGRAMMES DES GROUPES PRECEDENTS
(4-5 ans et 6-7-8 ans)
EN Y AJOUTANT LES ITEMS SUIVANTS.

I.

- Equilibre:	centre de gravité
- Parties du corps:	tête: front - sourcils - menton - dents - langue - cils - cou
	membres supérieurs: épaules - coudes - jointures
	membres inférieurs: cuisses - molets - chevilles
- Mouvement:	supination.
- Réalisation motrice:	symétrie et asymétrie.
- Tonus musculaire:	tension - relâchement.
- Prédominance des mouvements de base:	renversée - réversibilité - côté dominant.
- Jeux:	avec consignes multiples - relais / compétitions - handball - basketball (adapté).
- Notions spatiales:	au milieu, au centre, entre, autour / le long de, droite / gauche, dedans / dehors, près /loin.
- Situations spatiales des objets:	localiser.
- Structures spatiales:	espace sans obstacle.

.../2

Groupe 9-12 ans ... (suite)

I. ... (suite)

- Mouvements à notions temporelles: imitation - reproduction de rythme, durée (long / court) en même temps, avancer / reculer, progression dans le mouvement, accélération / décélération, variations de vitesse.

II.

- Equipement fixe: mouton, cheval allemand, plinth, anneaux, trapèze.
- Travailler en fonction d'un rythme: imitation d'un rythme - reproduction - mouvements expressifs - danse.
- Sports individuels: quilles - ski.
- Sports à caractère duel: jeux de raquettes - combats.
- Sports collectifs: handball - basketball - soccer - baseball - hockey (adaptés).
- Athlétisme: lancer - sauts - courses.
- Gymnastique: maintien - sol - appareils.
- Conditionnement physique: jogging.

III.

- Hygiène: entretenir ses cheveux - ses ongles - nettoyer ses oreilles.
- Sécurité:
  - reconnaître les signes conventionnels de danger
  - avertir les personnes responsables en cas de feu
  - observer les règles de sécurité en cas d'incendie
  - obéir aux directives du transport scolaire
  - prévenir les accidents sur le terrain

.../3

Groupe 9-12 ans .... (suite)

III. ... (suite)

- Sécurité: -reconnaître les dangers de jouer dans la rue
  -observer les règlements de la circulation
  -obéir aux signaux de circulation des piétons.

IV.

- Intégration socio-scolaire: responsabilité - autonomie.
- Habillage: sans aide - ranger ses vêtements - choix des vêtements selon la température.
- Habitudes alimentaires: étiquette.

V.

- Respect des effets personnels et d'autrui.
- Initiation à la maison de Dieu.

VI.

- Pré-requis à l'articulation: fermer le voile du palais - contrôle des muscles linguaux et labiaux.
- Articulation: émettre tous les phonèmes - des groupes de consonnes - des mots de trois syllabes et plus.
- Vocabulaire actif: intégrer des mots nouveaux en utilisant les termes exacts.
- Phraséologie: séquence sonore de plusieurs mots, courte phrase complète, les articles.
- Perception auditive: situer la provenance d'un son, d'un bruit.

.../4

Groupe 9-12 ans ... (suite)

VI. ... (suite)

- Discrimination auditive: discriminer les différents paramètres du son: intensité - durée - provenance - hauteur.

- Mémoire auditive: répéter dans l'ordre une série de chiffres qui ne se suivent pas (2-3-4 chiffres)

  répéter des mots de quatre syllabes

  répéter de courtes phrases - comptines à réciter.

- Ecoute et compréhension: exécuter des consignes complexes - identification d'objets à partir de leurs propriétés - répondre à des questions par vrai ou faux à une histoire - illustrer une histoire.

- Compréhension du langage d'autrui: répondre à des questions concernant le vécu quotidien.

- Attention et mémoire visuelle: nommer des objets environnants avec orientation de gauche à droite et de haut en bas, suivre avec les yeux un objet qui se déplace de gauche à droite et de haut en bas.

- Attention et mémoire auditive: estimer la distance d'un bruit, d'un son (loin / près), estimer la hauteur d'un son, répéter une suite de mots et de rythmes complexes.

- Perception visuelle: détacher d'un ensemble donné un objet, une figure géométrique,

  identifier parmi un ensemble donné les figures géométriques ou des signes, ceux qui ont une même ou une orientation différente.

- Pré-lecture - Pré-écriture: aligner une suite d'objets ou de signes de gauche à droite,

  lire de gauche à droite une suite d'objets ou de signes.

.../5

Groupe de 9-12 ans .... (suite)

VI. ... (suite)

- Suite logique: décrire une série d'images ayant une suite logique entre elles,

  ordonner une série d'images selon une logique et les décrire.

- Perception auditive: trouver une image illustrant un phonème donné,

  frapper les syllabes orales contenues dans un mot.

- Ecriture:
  -exécuter des tracés avec un crayon
  -reproduire avec modèle un groupe de signes diversément orientés
  -reproduire des figures géométriques avec modèles
  -compléter avec modèle une ligne à partir d'une séquence donnée
  -faire tracer des lettres avec modèle
  -faire tracer des chiffres avec modèle.

- Lecture: déchiffrer les graphies - lire son prénom.

VII.

- Papier: déchirer un demi-cercle, les formes géométriques - utilisation des ciseaux adéquatement - découper des lignes complexes - ajourer le papier de façon plus précise - tisser avec trame - façonner - plier - friser - construction.

- Dessin - Peinture: formes géométriques - imaginatif - mélange des couleurs - utiliser les encres en décoration - imprimer en monotype simple, le frottis - gravure simple.

- Collage: papier - tissu - laine - etc.

- Modelage: couvrir une surface délimité - réaliser un dessin unidimensionnel.

- Sculpture: simple.

- Expression corporelle: évoluer avec un autre - avec l'environnement - imitation - mime - changer de régistre et de débit de la voix - exploration des marionnettes.

.../6

Groupe 9-12 ans .... (suite)

VII. ... (suite)

- Expression musicale: répondre à une double consigne rythmique - fabriquer des instruments de musique et s'exprimer avec les instruments.

VIII.

- Notions spatiales: à compléter.
- Propriétés quantitatives: léger - lourd, épais - mince, plein - vide, large - étroit, le plus petit - le plus grand, triangle - rectangle, plus - moins, beaucoup - peu, droite - courbe.
- Ensemble: une propriété commune (nature - couleur ou forme) - former des sous-ensembles - ordre croissant et décroissant - sensibilisation à la monnaie.

IX.

- Ateliers: cuisine - construction - artisanat.

GROUPE 13-18 ANS

N.B. VOIR LES PROGRAMMES DES GROUPES PRECEDENTS
(4-5 ans, 6-7-8 ans et 9-12 ans)
EN Y AJOUTANT LES ITEMS SUIVANTS.

I.

- Equilibre: dissociation segmentaire limite et rééquilibration.
- Parties du corps: tout le schéma corporel.
- Mouvements: pronation - circumduction - invention de mouvements.
- Réalisations motrices: indépendance segmentaire - coordination.
- Prédominance des mouvements de base: axe longitudinal.
- Jeux: volleyball (adapté).
- Structure spatiale: espace à organiser.
- Notions temporelles: à approfondir.

II.

- A approfondir.

III.

- Hygiène: utilisation des serviettes sanitaires - utilisation du rasoir - esthétique (soins).

.../2

Groupe 13-18 ans ..... (suite)

III. ... (suite)

- Sécurité:
  - -observer les règles élémentaires dans le domaine de l'électricité
  - -reconnaître des trajets (à l'école, dans le quartier, lors de sorties)
  - -utiliser les équipements sportifs avec sécurité
  - -reconnaître le numéro de son circuit d'autobus
  - -démontrer ce qu'il doit faire lorsqu'il est perdu
  - -reconnaître les dangers de la nature
  - -connaître l'utilité de la défense.

IV.

- Intégration sociale: comportements adéquats selon les différents publics.
- Habillage: selon les règles de l'esthétique.
- Alimentation: préparation de menus adéquats selon les circonstances.

V.

- Préparation à la réception des sacrements: Confirmation - Eucharistie - Pénitence.
- Participation aux célébrations.

VI.

- Pré-requis à l'articulation: renforcer et maîtriser.
- Articulation: idem.
- Phraséologie: utilisation du pronom "je" - utilisation des qualificatifs.
- Perception et discrimination auditive: percevoir la présence d'un phonème dans un mot - situer le phonème dans le mot.

.../3

Groupe 13-18 ans .... (suite)

VI. ... (suite)

- Mémoire auditive: répéter une phrase de douze à quinze syllabes - retenir les éléments importants d'un court récit.

- Ecoute et compréhension: réagir aux histoires par la mimique - commenter les histoires.

- Vocabulaire actif: exprimer sa pensée.

- Attention et mémoire visuelle: nommer de mémoire des objets, des figures déjà visionnés.

- Attention et mémoire auditive: répéter des phrases de plus en plus longues - situer un phonème donné dans les syllabes orales d'un mot.

- Lecture et écriture:
  -exécuter de mémoire des tracés, des figures géométriques et des signes (respecter les espaces établis)
  -reproduire un mot déjà écrit
  -reproduire un mot de mémoire
  -tracer des chiffres sans modèle
  -parfaire le début de lecture.

VII.

- Exploration du programme.

VIII.

- Propriétés quantitatives: compléter les acquisitions.

- Ensemble: deux propriétés communes (couleur et forme)
  sous-ensemble: 2-3-4 éléments ainsi que l'ensemble vide
  ensemble équivalent et non-équivalent

.../4

Groupe 13-18 ans ... (suite)

VIII. ... (suite)

- Ensemble: exécuter des consignes contenant les notions suivantes: ajouter - enlever - ôter - sensibilisation à l'addition et à la soustraction - identification et utilisation des pièces de monnaies.

IX. - Ateliers: cuisine - artisanat - bricolage.

GROUPE 18-21 ANS

N.B. VOIR LES PROGRAMMES DES GROUPES PRECEDENTS
(4-5 ans, 6-7-8 ans, 9-12 ans et 13-18 ans)
EN Y AJOUTANT LES ITEMS SUIVANTS

I.

- Compléter le programme du ministère.

II.

- A approfondir.

- Hygiène: à approfondir.

- Sécurité:
  - éviter d'utiliser les objets de la "pharmacie" et en souligner les dangers
  - reconnaître les médicaments d'usage courant
  - éviter de jouer avec les accessoires d'une auto
  - avertir avant de quitter l'école en dehors du temps prévu
  - observer les règlements de sécurité en bicyclette
  - marcher face à la circulation pour prévenir le danger
  - précautions nécessaires avec les étrangers.

IV.

- Intégration sociale: utilisation autonome des moyens de transport (autobus - métro ...) - responsabilités face aux pairs plus jeunes.

- Habillage: entretien de son linge (laver - repasser - plier - serrer).

Groupe 16-21 ans ... (suite)

V.

- Idem (approfondir).

VI.

- Approfondir.
- Lecture: banque de mots utilitaires.

VII.

- Exploration du programme.

VIII.

- Approfondir en axant les acquisitions face à l'intégration au travail.

IX.

- Ateliers: cuisine - travaux d'entretien général de menuiserie - métal - bicyclette - appareils ménagers - peinture - couture - artisanat - manutention - entretien ménager.

X.

- Pour les stagiaires.

XI.

- Sciences de la nature et Sciences humaines: à travailler--- connaissance globale des aliments
  description du milieu familial
  identification des différents métiers
  types d'habitation et matériaux.

FIN